

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)  
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**

---



## **ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Серия: Педагогика и психология  
59 (2)**

**Сборник научных трудов**

**Ялта  
2018**

**УДК 37**  
**ББК 74.04**  
**П 78**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В. И. Вернадского» от 25 апреля 2018 года (протокол № 4)

Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Ч. 2. – 500 с.

**Главный редактор:**

Глузман А. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

**Редакционная коллегия:**

Горбунова Н. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Редькина Л. И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Богинская Ю. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Шушара Т. В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Гордиенко Т. П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

Шерайзина Р. М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Донина И. А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Овчинникова Т. С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург);

Штец А. А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Петрушин В. И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

Егорова Ю. Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара);

Везетиу Е. В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Чёрный Е. В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Калина Н. Ф., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Павленко В. В., доктор психофизиологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Пономарёва Е. Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Бура Л. В., кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Андреев А. С., доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);

Савенков А. И., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

Микляева А. В., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург);

Василенко И. В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Султанова И. В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Волкова И. П., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург).

#### **Учредитель:**

**ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского»**

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий от 07.12.2015 г. №13–6518).

#### **Группы научных специальностей:**

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2018 г.

Все права защищены.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Абдулгалимов Рамазан Меджидович  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» (г. Махачкала)

## ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО ВРАЧА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

*Аннотация.* В современных условиях подготовки к профессиональной деятельности будущему врачу не достаточны одни профессиональные знания, необходимы также положительные внутренние качества человека, как отношение к миру, обществу и окружающим людям; отношение личности к труду, к самому себе, к пациенту и другим. Кроме того в процессе обучения большое внимание необходимо уделить на широкий спектр использования инновационных технологий, саморазвитию, самосовершенствованию, самоподготовке. На что посвящена данная статья.

*Ключевые слова:* образовательный процесс, профессиональное мировоззрение, будущий врач, болезнь, врач, инновация, медицина.

*Annotation.* In modern conditions of training for professional activities, the future doctor does not have enough professional knowledge, it is also necessary to have positive internal qualities of a person as an attitude to the world, society and people around him / her; the attitude of a person to work, to himself / herself, to a patient and others. In addition, in the process of learning a lot of attention should be paid to a wide range of innovative technologies, self-development, self-improvement, self-training. On that devoted this article.

*Keywords:* educational process, professional Outlook, future doctor, disease, doctor, innovation, medicine.

**Введение.** Современный этап развития российского государства характеризуется сложностью и неоднозначностью протекания социально-философских и психолого-педагогических процессов и преобразований в обществе.

В «новых социально-экономических условиях реальную ценность для здравоохранения» и медицины «представляет лишь широко образованный» врач, обладающий профессиональным мировоззрением, «способный гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности» [1, С. 3].

Одной из главных идей «Канона врачебной науки» является *необходимость предупреждения болезни*, на что в процессе формирования профессионального мировоззрения будущего врача должны быть направлены усилия *преподавателя*, врача, больного и здорового человека. Примечательно, что издавна проблема отношения врача к больному рассматривалась в плане их сотрудничества и взаимопонимания. Так, врач и писатель Абу-ль-Фарадж, еще в 13 веке сформулировал обращение к пациенту: «Нас трое - ты, болезнь и я; если ты будешь с болезнью, вас будет двое, я останусь один - вы меня одолеете; если ты будешь со мной, нас будет двое, болезнь останется одна - мы ее одолеем».

**Формулировка цели статьи.** Целью научного исследования является выявление подходов формирования мировоззрения будущего врача в медицинском вузе.

**Изложение основного материала статьи.** Следует отметить, что для врача не достаточны одни профессиональные знания, необходимы также положительные внутренние качества человека, как отношение к миру, обществу и окружающим людям; отношение личности к труду, к самому себе и другим. «Настоящий» врач должен владеть телом, душой и психикой человека, быть всесторонне развитым и постоянно совершенствоваться в течение всей своей жизни, являться эталоном для широкого круга общественности в вопросах охраны здоровья и морали. Парацельс писал: «Сила врача - в его сердце, работа его должна руководствоваться Богом и освещаться естественным светом и опытностью, важнейшая основа лекарства - любовь».

Наравне с требованиями к личности врача, его человеческим качествам (порядочности, честности, доброте, умению говорить и т.п.), большое значение придавалось необходимости постоянного саморазвитию, самосовершенствованию, ибо малоквалифицированный врач может нанести больному вред, что является грубым нарушением моральных норм врачевания.

Наряду с профессиональными способностями врач должен обладать нарративной компетентностью (способностью слушать пациента, улавливать и понять их значение, быть отзывчивым, чтобы действовать в целях его защиты), которая позволяет врачу относиться к своей медицинской практике с рефлексией, а к пациенту – с эмпатией и заслуженным доверием. Беседа врача с больным - это уже настоящий, серьезный лечебный процесс. В.М.Бехтерев отметил, что «если больному после беседы с врачом не становится легче – это не врач. Профессионально необходимые врачу умения – это умения воодушевлять людей». Врач, не пользующийся доверием больного, не стремящийся к моральному облегчению боли, страданиям больного, игнорирующий психопрофилактику и психотерапию, лечить и получить положительного результата у пациента не может. Врач обязан заботиться о своем авторитете, беречь его и развивать, поскольку это элемент лечебного воздействия. У врача со сформированным профессиональным мировоззрением проявление добрых чувств к людям, внимательное отношение к личности пациента, целенаправленное воздействие на его психику должно стать потребностью и результатом профессиональной деятельности [2]. С другой стороны, небрежное, формальное отношение к личности больного может создать весьма сложные препятствия в организации лечебного процесса, а порой и ухудшить течение заболевания. Врач должен сделать все от него зависящее, чтобы понравится больному, расположить к себе больного, быть искренним без заискивания, с соответствующим достоинством. Не зря, Ибн-Сине приписывают изречение: «Врач должен обладать глазом сокола, руками девушки, мудростью змеи и сердцем льва». Мудрость как отметил И. Кант - это иметь собственное мнение; мыслить самого себя как человека; всегда мыслить в согласии с самим собой. Все это подтверждает необходимость усиления гуманитарной составляющей подготовки студентов в медицинских вузах. Из-за гуманности к требованиям профессии врача во многих странах мира на профессиональную деятельность врача требуется разрешение местных органов власти, тогда как незаконная квалификация влечет наказание. Это значит, нельзя доверит жизнь человека любому другому человеку, если у врача отсутствует личностные качества, не имеет необходимая основа для формирования мировоззрения.

Для врача любой специальности остается справедливой незыблемой старая максима: «Медицина есть сплав науки, искусства и ремесла». [3, С. 148]. Удельный вес этих составляющих в различных медицинских



специальностях не одинаков, хотя врач - это человек обладающий одновременно наукой, искусством и ремеслом. По этому поводу А.Ф. Билибин писал, что «При врачевании должно использоваться не одно крыло (наука), а два крыла — наука и искусство. Для настоящего полета (врачевания) нужен взмах обоих крыльев. Без проникновения во внутренний мир больного человека, чему способствует искусство, врачевание неполноценно». Эту же мысль коротко выразил Б.Е. Вотчал: «„Знающий врач“ и „хороший врач“» — не синонимы».

Современному врачу недостаточно овладение одними теоретическими знаниями и практическими навыками, ограниченными рамками ФГОС 3+, он должен быть в курсе постоянных перемен и соответственно, изменяющихся требованиях к профессиональной подготовке. В свою очередь, это влечет за собой необходимость изменения характера преподавательской деятельности. Педагог должен не только подать студентам информацию и обучать их теоретическим знаниям и практическим навыкам, но и помочь им определить пути, формы и способы приобретения знаний, направить их самостоятельный поиск в нужное русло, обучить использованию полученных знаний для решения практических задач, организовать процедуру оценки и самооценки уровня сформированности определенного перечня компетенций и мировоззрений врача [4, С. 59].

Следовательно, поиск эффективных путей формирования мировоззрения будущего врача в современных условиях образовательного процесса в медицинском вузе является *актуальной* проблемой, требующего социально-философского и психолого-педагогического осмысления. Это влечет за собой изменения содержания подготовки будущих врачей, следовательно, и изменения ФГОС ПО. Социально-философская основа таких исследований важна для объективной оценки профессиональных медицинских знаний, получаемых студентами путем теоретического освоения конкретных наук и их закрепления в практической деятельности. Гуманитарные науки дают представление о мировоззрении врача как о диалектическом единстве научно-методологических, морально-этических и ценностных ориентиров врачей в индивидуальном и общественном бытии личности.

Нельзя не заметить, что главным в образовании будущего врача должно стать воспитание принципиально нового личностного мировоззрения, базирующегося на его духовных качествах, гуманности, любви и доброго отношения к пациенту, уважения, чувстве собственного достоинства, гордости, самокритичности и скромности [2]. В процессе обучения должна учитываться необходимость развития таких врачебных качеств как гибкость мышления, чувство юмора, оптимизм, мужество, ответственность, добросовестность [5], порядочность.

Учитывая важность образовательного процесса в становлении мировоззрения врача, нами была поставлена задача, выявить основные факторы, способствующие его успешному развитию. По мнению большинства опрошенных таковыми являются: осознанный выбор профессии врача – 63,7%; профессиональная и педагогическая компетентность преподавателя – 76,5%; взаимосвязь преподаваемых профильных дисциплин с врачебной деятельностью – 49,6%; изменение содержания преподаваемых дисциплин и усиление связи с врачебной практикой – 53,9%; организация учебных занятий через непосредственное общение с больными – 77,6%; образовательная среда медицинского вуза – 46,7%. Многие выпускники (80,6%) считают выделенные нами факторы наиболее важными в формировании профессионального мировоззрения врача по сравнению с практическими врачами (77,6%).

Успешность развития мировоззрения будущего врача в процессе обучения в медвузе напрямую связана с мотивацией выбора данной профессии. Специфика мотивационного компонента как детерминационной основы развития профессионального мировоззрения врача отражена в ответах студентов на вопрос: «Чем объясняется Ваш выбор профессии врача?». Отрадно отметить, что большинство выпускников (71,2%) выбрали профессию врача самостоятельно, желая помогать людям. Практические врачи данному мотиву выбора своей профессии отдают значительно меньшее предпочтение – 56,0%.

Качество медицинского образования как социально-философской и психолого-педагогической системы характеризуется через комплекс показателей, отражающих конечный результат деятельности обучающего и обучаемого – высокий уровень подготовки медицинских специалистов, отвечающий современным мировоззренческим и профессиональным требованиям отечественного здравоохранения. Для повышения качества подготовки врачей в медицинском вузе необходимо пересмотреть традиционные представления об учебном процессе и его технологии.

Одним из обязательных условий обеспечения инновационного характера развития образовательного процесса является предоставление студентам возможности выбора учебных дисциплин и элективных курсов. Для студентов, желающих глубже изучить определенную специальность, предусмотрена дополнительная практическая деятельность в стационарах, ночные дежурства совместно с врачом, выполнение лечебных и диагностических процедур под контролем специалиста. Проведение подобного рода занятий способствует развитию у студентов творческого отношения к изучаемому предмету и повышению качества мировоззренческой подготовки будущих врачей.

К сожалению, часто приходится сталкиваться с обратными фактами: отсутствием желания студентов изучать отдельные дисциплины, относя их к второстепенным предметам в силу того, что они включены в региональный компонент, либо они не являются медицинскими предметами. Как правило, такое деление студента приводит в тупик.

С позиции оценки роли современного педагога в формировании мировоззрения врача в медвузе, респондентам был задан вопрос: «Какие изменения в обучении могли бы способствовать развитию Вашего научного и профессионального мировоззрения в нашем вузе?». Получили следующие результаты: совершенствование форм и методов обучения – 42,4% у врачей и 50,3% у выпускников; изменение содержания преподаваемых дисциплин и их связь с врачебной практикой – 51,1% и 56,5% соответственно; повышение квалификации и качества работы преподавателя – 23,4% и 33,5% соответственно; усиление индивидуализации обучения – 29,9% и 35,1% соответственно; развитие культуры общения между преподавателем и студентом – 28,8% у врачей и 44,0% у выпускников. Полученные данные свидетельствуют о необходимости более серьезного отношения всех субъектов образовательного процесса к организации и ведению учебной и воспитательной деятельности на кафедрах медицинского вуза согласно современным требованиям к совершенствованию медицинского образования и качества подготовки врачей.

Отношение медицинского сообщества к применению компьютерной техники в процессе диагностирования весьма разнообразно и противоречиво. В ходе нашего исследования нам не удалось

выявить отношения опрошенных к данной проблеме. На вопрос: «Считаете ли Вы, что чрезмерная компьютеризация диагностического процесса может привести к девальвации личностного подхода к больному и разрыву духовного контакта между врачом и пациентом?» – мнение разделилось практически поровну: 41,6% допускают такую возможность, 42,4% не согласны с таким утверждением, 16% опрошенные затруднились ответить на данный вопрос.

Образовательный процесс, ориентированный на инновационный подход в обучении студентов, возможна только при надлежащем качестве образовательного процесса, основой которого является разработка и внедрение в обучение инновационных технологий, а также осуществление инновационной деятельности педагогом в учебной и научно-исследовательской работе [6, 7]. Инновация не сводится только к обновлению, она является превращением новых знаний в технологии, методологии образовательного процесса, адекватные культурно-общественным требованиям.

Роль инноваций в социально-экономическом развитии хорошо отражена в правиле, о котором Дж. Христиансен пишет так: «Великая волна инноваций, которая прокатилась из таких отраслей как электроника, разработка программного обеспечения, телекоммуникации, химия и биология, затронула все отрасли во всех местах планеты. Раньше существовало правило: «Не осуществляй инновации до тех пор, пока не будешь вынужден это сделать». Правило сегодняшнего дня - «Инновации или гибель!» [8].

Инновационные подходы в образовании включают широкий спектр использования компьютерных технологий на всех кафедрах медицинского университета. По сравнению с традиционным обучением, обучение с применением компьютерных технологий способствует повышению: уровня клинического мышления; мотивации студентов к учебе; повышению уровня знаний, умений и навыков студентов при освоении дисциплин учебных планов медицинских специальностей; уровня критического и проблемного мышления; качества взаимодействия преподавателя и студента в образовательном процессе [5]. Что касается медицинского образования, то известно, что студенты, не обладающие достаточным жизненным и профессиональным опытом, имеют весьма смутные представления о совокупности моральных качеств, которыми должен обладать современный врач, об идеале врача в современном обществе. Еще со времен Гиппократов считалось, что тот, кто не является хорошим человеком, не может быть хорошим врачом. Нравственная чистота врача всегда ставилась в один ряд с уровнем врачебной эрудиции и интеллектом клинициста. Именно гуманистическая направленность личности врача помогает ему преодолевать усталость, постоянно совершенствовать свои профессиональные знания, оттачивать диагностические приемы, вырабатывать творческое клиническое мышление. Для врача-гуманиста его врачебная память, наблюдательность, логическое мышление приобретают особый личный смысл, становятся его неотъемлемыми качествами и средством самоутверждения. Человеколюбие помогает ему стать психологом и педагогом по отношению к больному, подсказывают правильный выход из сложной ситуации, выход из состояния депрессии в случае постигших профессиональных неудач и ошибок. Все это помогает формировать гуманитарные дисциплины.

Обращение к системно-структурному анализу новейших медицинских наблюдений и открытий актуально, прежде всего потому, что они восходят к насущным потребностям в научно-теоретическом обобщении и объясняют такие проблемы, как здоровье и болезнь, норма и патология, соотношение биологического и социального, психического и соматического. Вследствие чего формируется врачебно-клиническое мышление. Так, например, ряд авторов рассматривает врачебно-клиническое мышление двояко: с одной стороны, как философию (врачебное мировоззрение), с другой – как метод. В соответствии с этим врачебно-клиническое мышление определяется как, во-первых, совокупность общепринципиальных взглядов на болезнь, на ее течение и излечение. Во-вторых, оно выступает как комплекс не писанных правил, которыми врач руководствуется в каждом отдельном случае при решении практических задач – постановке диагноза, прогноза и назначении терапии. В-третьих, врачебно-клиническое мышление как своеобразный творческий мыслительный процесс, заключающийся в постоянном решении практических задач, является антиподом стандартизации и шаблонности [5 и др.].

**Выводы.** В заключении хотелось бы вспомнить слова одного из наиболее вдумчивых терапевтов 19 века С. П. Боткина. «Необходимо иметь истинное призвание к деятельности практического врача, чтобы сохранить душевное равновесие при различных неблагоприятных условиях жизни, не впадая при неудачах в уныние или самообольщение при успехах. Нравственное развитие врача-практика поможет сохранить ему душевное равновесие. Оно даст возможность исполнить священный долг перед ближними и родиной, что и будет обуславливать истинное счастье его жизни».

#### **Литература:**

1. Абдулгалимов Р.М. Профессиональное мировоззрение будущего специалиста медицинского профиля: структура и проблемы формирования. // Мир науки, культуры, образования. 2013. - №1 (38) С. 3-5.
2. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления – Красноярск, 2009. – 204 с.
3. Алижанова Х.А., Атагишиева Г.С., Белоцерковец Н.И., Гаджиева П.Д., Герасимова Т.Н., Денилханова Х.Я., Исакиева З.С., Зинченко А.С., Копылов А.В., Копылова И.А., Коломина М.В., Кулибеков Н.А., Кулибекова Р.Д., Кулькина И.В., Магин В.А., Мартиросян Р.М., Мурадова П.Р., Нагаева И.А., Петрова Н.П., Садовой В.П. и др. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ: КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ / Москва, 2017.
4. Глеклер М., Дебус М., Хайнер Р. Этические вопросы медицины: Медицинская секция – Гетенаума Дорнах, 2003. – 89 с.
5. Килейников Д.В. Современные подходы к организации образовательной деятельности в медицинской академии // Высшее образование в России. - 2011. - №11. - С. 59-63.
6. Павлов В.Н. Приоритеты медицинского образования в условиях модернизации здравоохранения / Формирование профессиональной компетенции в рамках ФГОС ВПО: Материалы межвузовской учебно-методической конференции. – Уфа., 2012. – С. 3-5.
7. Abdulgalimov R.M., Aybatyrov K.S. Kulibekov K.S. Magomedova A.N., Panova I.E., Kharchenko L.N. Innovations in Education and Russian Syndromes. The Social Sciences Year: 2015. Volume: 10. Issue: 3, Page No.: 234-238
8. Christiansen J.A. Building the innovative organization: Management systems that encourage innovation. – New York: St. Martin's Press, 2000. –357 p.

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент **Абрамова Ирина Владимировна**  
Пермский государственный национальный исследовательский университет (г. Пермь)

### ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

*Аннотация.* Содержание высшего образования является той средой, в которой осуществляется становление и развитие личности студента как профессионального деятеля. На младших курсах успешность обучения зависит от уровня личностной успешности студентов, но к старшим курсам происходит замена этой зависимости и уровень развития личности становится зависимым от уровня учебной успешности. Поэтому задачей высшей школы является создания условий для формирования профессиональной компетентности будущих специалистов средствами самостоятельного управления своей учебной деятельностью. В статье рассмотрены условия формирования профессиональной компетентности средствами личностно-ориентированного обучения. Выявлены характеристики личностно-ориентированной модели и принципы организации личностно-ориентированного обучения. Рассмотрены возможности информационно-коммуникационных технологий и метода проектов как средств организации личностно-ориентированного обучения.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, личностно-ориентированное обучение, ИКТ, метод проектов, интегральная характеристика профессиональной компетентности.

*Annotation.* The Content of higher education is the environment in which the formation and development of the student's personality as a professional. On younger courses the success of training depends on the level of personal success of students, but that older courses are being replaced this dependency and level of development of personality is dependent on the level of academic success. Therefore, the task of the higher school is to create conditions for the formation of professional competence of future specialists by means of self-management of their educational activities. The article deals with the conditions of formation of professional competence by means of personal-oriented training. The characteristics of the personality-oriented model and the principles of the organization of personality-oriented learning are revealed. The possibilities of information and communication technologies and the method of projects as a means of organization of personal-oriented training.

*Keywords:* professional competence, personality-oriented teaching, ICT, project method, an integral characteristic of professional competence.

**Введение.** Реформирование различных отраслей жизни современного общества накладывает свои отпечаток на требования к высшему образованию. При реализации профессиональной деятельности специалист сталкивается с множеством трудностей как экономического, так и социального характера. Анализ работ таких учёных как Н. А. Алексеева, И.И. Желёзкиной и др. позволил сформулировать актуальный вопрос высшего образования: формирование умения компетентного решения сложных профессиональных задач [2; 3]. Решать которые под силу специалистам новой формации, специалистам-профессионалам, обладающим творческим мышлением, способным самостоятельно и компетентно принимать решения, проводить их в жизнь и нести за них ответственность. Профессионал с высшим образованием должен не только обладать высокой профессиональной компетентностью, но и быть профессионально мобильным, обладающим возможностями успешно реализовывать себя в профессиональной деятельности с учётом изменяющихся социально-экономических условий, творчески активным, свободно ориентироваться в мировом информационном пространстве.

**Изложение основного материала статьи.** В связи обозначенной актуальностью, процесс высшего образования требуется направить на развитие личности студента, который будет создавать условия для развития у студентов необходимость самостоятельного, творческого, познавательного результата обучения. Одним из условий формирования профессионально компетентного студента является личностно-ориентированное обучение. В. И. Лисеенко отмечал, что там, где человек чувствует себя источником собственного поведения и деятельности, он поступает лично [5]. Личностно-ориентированная модель высшего образования состоит из следующих ключевых характеристик:

- цель: развитие личности студента как субъекта профессиональной жизнедеятельности и человека культуры;
- знания, умения и навыки: средство развития личности студента;
- роль студента: субъект процесса обучения;
- дидактические средства: диалог, полилог, сотрудничество, творческая учебно-познавательная деятельность;
- ценностно-смысловая основа: потребности и интересы личности;
- роль преподавателя: позиционирование как координатора, консультанта, помощника, организатора (менеджера);
- основные результаты: повышение уровня личностного развития, учебной самостоятельности, самоопределения и самореализации [7].

Изучение работ Н. А. Тиботкиной, И. Е. Шериховой позволили сформулировать принципы личностно-ориентированного обучения, с учётом формирования профессиональной компетентности:

1) признаётся уникальность каждого студента. При этом учитывается, что студенты обладают разной предрасположенностью к обучению. Этот принцип реализуется в форме индивидуального отношения к образовательной деятельности, а также к ее результатам;

2) каждый студент и педагог осознают уникальность другого человека. В обязанность студента входит признание индивидуальной ценности другого студента. Обязанностью педагога является уважение позиции всех студентов, которые аналогичное отношение проявляют как друг к другу, так и к педагогу. Осознание уникальной ценности личности является залогом успеха личностно-ориентированного обучения;

3) все студенты должны уметь взаимодействовать друг с другом на основании отношений гуманности, соответственно, основной чертой их коммуникации является толерантность. Студентам вменяется в обязанность и предоставляется право понять иную точку зрения, отличную от собственной, мотивы

деятельности другого студента, чем реализуется его социальная роль. Взаимодействие студентов основывается на наличии, сохранении либо изменении первоначальной позиции каждого из них. При этом коммуникация обеспечивает развитие личности студента, осознание образовательных достижений в результате диалога с другими студентами;

4) личная либо создаваемая коллективно образовательная продукция студента не подлежит отрицанию, а, напротив, сопоставляется с достижениями культурно-исторического характера. Знакомство, а также выстраивание отношений с общечеловеческими достижениями осуществляется по результатам самостоятельного осознания сущности изучаемого явления, процесса и т.п. Взаимодействие студентов с культурно-историческими аналогами подобно процессу коммуникации с другими студентами;

5) получаемые студентами образовательные результаты подлежат самооценке, оценке со стороны педагога в соответствии с его индивидуально сформулированными целями, соотносимыми с целями общеобразовательного характера. Результатом личностно-ориентированного обучения является личностное приращение студентов по отношению к внешним образовательным стандартам [8; 9].

Реализация личностно-ориентированного подхода в высшем обучении студентов реализуется различными формами и методами организации учебного процесса: обучение в малых группах сотрудничества, организация дискуссий, ролевые и деловые игры, метод проектов, формирование критического мышления обучающегося, развитие способности к самооценке [8]. Личностно-ориентированный смысл высшего образования закладывается практически в любом типе обучения. К примеру, внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на занятиях может рассматриваться достаточно многообразно:

- не в качестве цели, а как один из способов расширения представлений студентов о мире;
- в качестве источника дополнительной информации по учебной дисциплине;
- в качестве способа самоорганизации учебного труда, а равно и самообразования педагога и студента;
- в качестве возможности реализации личностно-ориентированного подхода со стороны педагога;
- в качестве возможного способа расширения зоны индивидуальной активности студента.

Внедрение современных ИКТ невозможно без компьютерной (информационной) грамотности, которая является одной из составляющих частей профессиональной компетентности специалиста. Поэтому в процессе обучения используется дифференцированное представление учебного материала, а также способов включения студентов в учебную деятельность. От постановки задачи педагогом, учета индивидуальных достижений студентом зависит успешность процесса и результатов обучения. При организации обучения разно уровневый подход является средством помощи слабому студенту и дает возможность раскрыться сильному.

Использование ИКТ в целях организации личностно ориентированного обучения обеспечивает эффективность учебного процесса, повышение уровня информированности и подготовленности студентов, систематизацию их знаний, индивидуализацию процесса обучения. ИКТ обладает способностью обеспечить в достаточной мере эффективную передачу знаний, а равно и активное вовлечение студентов в учебно-воспитательный процесс вуза; способно повышать результативность обучения, в значительной мере учитывать потребности особенности студентов. Это дает стимул для развития у них умений и навыков самообучения, развития грамотности при работе с источниками информации. Это все выступает условием сформированности профессиональной компетентности в последующем [6].

Помимо ИКТ, в современных условиях распространение получил термин «визуальное мышление», который представляет собой учебную деятельность, продуктом которой выступает создание новых образов и визуальных форм, обладающих определенной смысловой нагрузкой. В целях моделирования процесса личностно-ориентированного обучения «визуальное мышление» реализуется через создание и использование цифровых образовательных ресурсов (ЦОР). С точки зрения личностно-ориентированного обучения в ЦОР используется следующая блочная структура [1]:

– мотивационно-целевой, или демонстрационный, блок: для мотивации студентов, перед ними ставятся проблемные задачи, в значительной мере приближенные к их профессиональным интересам; соответственно, данный блок способствует активизации познавательной деятельности студентов, созданию непосредственной мотивации относительно формирования у них компетенций;

– продуктивный блок: способствует реализации процесса непосредственного получения продуктивных заданий, формирующих у студентов навыки работы с разнообразными объектами учебной программы, что достигается в результате выполнения лабораторных работ;

– контролирующий блок: ЦОР снабжаются теоретическим курсом с примерами, которые используются в дальнейшей работе, при этом в рамках каждого курса реализуется несколько режимов обучения, включая контрольный, в котором в процессе изучения материала студенту предлагается выбрать правильный ответ на поставленный вопрос; система осуществляет контроль правильного ответа, при необходимости помогает подсказкой; в рамках курса допускается работа нескольких пользователей, при этом относительно каждого из них учитывается пройденный материал, что позволяет использовать его в целях организации индивидуальной самостоятельной работы студента; преимуществами дифференциации являются: развитие у студентов механизмов самореализации, саморазвития, саморегуляции и адаптации; возможность создания условий для творчества; возможность учета субъективного опыта студента; данный блок позволяет студентам осуществить рефлексию учебно-познавательной деятельности, повысив тем самым уровень их самостоятельности и ответственности;

– проектирующий блок: является условием реализации творческих идей, развития навыков совместной работы, с этой целью студентам можно предложить участие в проектной деятельности.

В настоящее время проектная деятельность является одним из востребованных видов профессиональной деятельности. Ю. Э. Краснов, Е. С. Полат и др. утверждали, что при формировании профессиональной компетентности студентов необходимо уделить проектной деятельности особое внимание, при реализации личностно-ориентированного подхода [4; 6]. Проектная деятельность студентов реализуется при условии постоянного доступа студентов к компьютерной технике, при этом, как правило, у них проявляется повышенное эмоциональное состояние, что создает благоприятные условия для создания такой организации обучения, при которой успешно работающие студенты выступают в роли помощников педагогов. Мероприятия на этапе подготовки к проекту включают в себя: тестирование студентов, проведение с ними индивидуальных бесед, деление на группы. Результатом работы группы могут выступать компьютерные



презентации. Деятельность студентов над проектом включает в себя следующие компоненты: поиск информации в сети Интернет и её обработку, поиск и демонстрация типичных программ, подготовку материалов относительно истории возникновения и развития темы исследования. В процессе подготовки компьютерных презентаций студенты консультируются с педагогом относительно разработки ее художественно-стилевого решения, информационного наполнения, а также особенностей непосредственной работы с проектом. Подобная организация обучения позволяет достаточно плавно сформировать у студентов умения и навыки сознательного и рационального применения программного обеспечения в учебной деятельности. Все это способствует достижению следующих результатов: стимулирование интереса студентов к учебному предмету; развитие организационных и творческих способностей студентов; формирование у студентов правильных представлений о месте и роли профессиональной компетентности в деятельности специалиста в современных условиях.

На завершающем этапе работы над проектом проводятся обсуждение и оценка каждого представленного проекта. В процессе обсуждения проекта необходимо:

- представить его сильные стороны;
- перечислить моменты проекта, которые требуют доработки;
- внести предложения относительно усовершенствования проекта;
- сформулировать вывод, а также выставить общую отметку.

Проекты студентов вузов отличаются профессиональной направленностью, это проявляется в активности и самостоятельности студентов в поиске решений профессиональных задач, в активном поиске средств для самовыражения. Как правило, проекты в высшей школе носят длительный характер, могут быть обогащены на основе применения аудио- и видеоклипов, цифровых фотографий, множества встроенных объектов. Студенты обладают развитым мышлением, у них сформированы навыки системного обобщения материала, это способствует тому, что их проекты по будущей профессиональной деятельности объемны по содержанию, продуманны, актуальны, имеют практическую профессиональную значимость.

Анализируя работы Н. А. Алексева, можно сделать вывод, что принципиальным приоритетом в высшем образовании становится не столько обеспечение студентов большой суммой знаний, сколько развитие у них интеллектуального и творческого потенциала. Что создаст условия для продуцирования нового знания в будущей профессиональной деятельности, в практическом воплощении теоретических знаний, что в свою очередь послужит источником устойчивого развития государства [2].

Таким образом, личностно-ориентированное обучение представляет собой не просто учет особенностей субъекта обучения, а её можно рассматривать как методологию организации условий обучения, которая предполагает включение собственно личностных функций студента, востребование его субъектного опыта [8]. При этом центральным звеном личностно-ориентированного профессионального образования является профессиональное развитие личности студента, освоение профессии и овладение профессиональной компетентностью на высоком уровне. Объектами профессиональной компетентности студентов являются ее интегральные характеристики: социально-профессиональная направленность, профессионально важные качества, психофизиологические свойства.

**Выводы.** Анализ принципов функционирования высшей школы, ещё раз показал приоритетное положение в системе высшего образования парадигмы личностно-ориентированного обучения, которое обеспечивает становление самобытного, творческого специалиста, именно такое обучение способно привести к обеспечению индивидуального саморазвития студентов, что обеспечит им возможность достижения социально-профессионального комфорта, а также устранение существующих противоречий между рынком образовательных услуг и запросами рынка труда.

#### **Литература:**

1. Абрамова И. В. Информационные технологии в образовании [Текст]: учебно-методическое пособие / И. В. Абрамова. – Соликамск: РТО СГПИ филиал ПГНИУ, ООО «Типограф», 2017. С. 80.
2. Алексеев Н. А. Психология обучения: феноменология и алгоритмы / Алексеев Н. А. // Сборник: Развитие человека в современном мире материалы VII Всероссийской научной-практической конференции с международным участием. Под редакцией Н. Я. Большуновой, О. А. Шамшиковой. - 2016. С. 8-18.
3. Железкина И. И. Миссия современной высшей школы в контексте личностно ориентированного подхода / Железкина И. И. // Вестник Брянского государственного университета. - 2012. - № 1(2). С. 65-68.
4. Краснов, Ю. Э. Современные дискуссии по проблеме «Метод проектов» / Ю. Э. Краснов // Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования». Вып. 2. - Минск: РИВШ БГУ, 2013. С. 197- 221.
5. Лисенко В. И. Особенности личностно ориентированного образования в вузе: формы реализации, особенности, проблемы // Молодой ученый. — 2017. — №15. — С. 530-536. — URL <https://moluch.ru/archive/149/42231/> (дата обращения: 07.02.2018).
6. Полат Е. С. Метод проектов / Е. С. Полат // Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования». Вып. 2. - Минск: РИВШ БГУ, 2013. С. 39-47.
7. Ступина, С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие / С. Б. Ступина. — Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. С. 52.
8. Тиботкина Н. А. Особенности реализации личностно-ориентированного подхода в профессиональной подготовке студентов высших учебных заведений // по материалам сайта: [www.vмест.ru](http://vmest.ru) — URL: <http://vmest.ru/nuda/osobennosti-realizacii-lichnostno-orientirovannogo-podhoda-v-p/main.html> (дата обращения: 27.02.2018).
9. Шерихова И. Е. Личностно-ориентированный подход к организации процесса обучения студентов вуза / Шерихова И. Е., Никитинская Е. Б. // Проблемы и перспективы развития образования в России. - 2010. - № 6. С. 215-218.



УДК 796.015  
ББК 75.15

**кандидат педагогических наук, профессор Алешин Игорь Николаевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);

**кандидат педагогических наук, доцент Аминов Руслан Хаевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск);

**кандидат педагогических наук Иванов Тимофей Александрович**

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия» (г. Челябинск)

## УПРАВЛЕНИЕ В РАЗЛИЧНЫХ СТРУКТУРАХ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ

*Аннотация.* Огромная популярность и постоянно повышающаяся престижность современного спорта, необходимость его дальнейшего прогресса определяют целесообразность глубокого изучения сущности и направлений спортивного совершенствования, установления тенденций модернизации в рамках развития современной цивилизации.

*Ключевые слова:* спортивная подготовка, элементы, контуры, виды, структура и содержание, обеспечение и сопровождение управления.

*Annotation.* The huge popularity and the ever-increasing prestige of modern sports, the need for further progress to determine the feasibility of in-depth study of the nature and directions of sports development, identify trends of modernization in the framework of the development of modern civilization.

*Keywords:* sports training, elements, contours, types, structure and content, support and maintenance of management.

**Введение.** Потребность в коренном улучшении качества системы спортивной подготовки, разработке и внедрении более эффективных, инновационных и наукоемких технологий и управления в различных структурах многолетней подготовки определяет необходимость анализа, обобщения и углубленной разработки отдельных вопросов данной проблемы.

Последнее требует наличие и реализации адекватных программ и технологий спортивной подготовки, организационно-педагогического обеспечения и сопровождения процесса управления.

Это выдвигает в качестве целого ориентира для научного поиска и практической реализации идею управления процессом спортивной подготовки через преодоление неопределенности, проявляющегося в нелинейности. Преодоление неопределенности и нелинейности, придание процессу спортивной подготовки упорядоченности и предсказуемости возможно на основе осмысления ведущих направлений модернизации спортивной подготовки, разработку эффективных программ и технологий реализации управления учетом объективных научных данных и комплексного контроля.

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время сфера физической культуры и спорта России оказалась перед рядом системных вызовов [9]. К числу последних отнесены и выделены в качестве основных: снижение уровня здоровья, физического развития и двигательной подготовленности основных контингентов населения, в первую очередь, подрастающего поколения, усиление глобальной конкуренции в спорте высших достижений; существенное отставание от ведущих спортивных держав в развитии и внедрении инновационных программ и технологий в систему спортивной подготовки; отсутствие эффективной системы детско-юношеского спорта, поиска, отбора, ориентации и подготовки спортивного резерва; бессистемное управление сферами физической культуры и спорта.

Первый шаг на пути решения данных проблем – их идентификация, определение или диагноз, полный и объективный. Правильно сформулировать проблему – значит наполовину решить ее.

Необходимость модернизации системы спортивной подготовки обусловлена наличием комплекса противоречий, к числу основных из которых следует отнести противоречия между:

- ростом популярности спорта в современном мире, усилением глобальной конкуренции в спорте высших достижений, завоеванием высших спортивных наград на крупнейших международных соревнованиях как отражением социально-экономического и политического развития страны и снижением результатов российских спортсменов на международной арене;

- неэффективной системой управления спортивной подготовкой и недостаточной подготовленностью к внедрению инноваций в управлении как со стороны управляющей, так и с управляемой стороны, разобщенностью внешних и внутренних звеньев управления;

- значительным отставанием от ведущих спортивных держав в развитии, внедрении инновационных спортивных технологий и значительном сокращении программ научных исследований, направленных на углубление и расширение, а в отдельных случаях и на принципиальное изменение общепринятых теоретико-методологических и программно-технологических положений в сфере спортивной подготовки;

- постоянно возрастающими требованиями к подготовленности спортсменов высокой квалификации и снижением резервов здоровья, физического развития и физической подготовленности подрастающего поколения.

Потребность минимизации выявленных противоречий определяет проблему теоретико-методологического и технологического обновления системы управления подготовкой спортсменов различной квалификации, возраста, пола и специализации в ключевых структурных звеньях, тренировочной и соревновательной деятельности. Последнее привело к широкому использованию понятие «управление», которое приобрело статус общенаучной категории и оказалось включенным в процесс познания сложных систем. Данная категория выполняла и продолжает выполнять методологическую функцию по отношению к развивающейся теории спортивной подготовки, расширила круг и познавательных возможностей, придает более строгий научный характер к изучению источников и механизмов становления спортивного мастерства [5; 11; 13; 9].

В наиболее общем виде управление может быть определено как упорядочение системы, т. е. приведение в соответствие закономерностями, действующими в данной сфере, и перевод системы из одного (исходного) в другое, заранее намеченное состояние. При этом важно учитывать, что управление системой, противодействие влияющим на неё факторам дезорганизации осуществляется естественными, самой системе присущими механизмами и средствами, заключающей в себе, по существу, две подсистемы – управляемую и управляющую, которые в единстве образуют систему управления. В качестве примера такой зависимости можно привести человеческий организм, который есть «в высочайшей степени саморегулирующая, сама себя поддерживающая и даже совершенствующая» система, где управляющая подсистема является центральной нервной системой, которая осуществляет саморегуляцию организма, поддерживает и сохраняет постоянство его существенных, необходимых для нормального функционирования и развития характеристик, восстанавливает нарушенные функции, корректирует различные сдвиги и, тем самым, обеспечивает равновесие организма со средой.

Управление, наиболее эффективно ведущее к цели, принято называть оптимальным. Сложность оптимального управления обусловлена тем, что, во-первых, управление осуществляется не во всяких, а только в высоких организованных системах, присущим им сложными нелинейными причинноследственными зависимостями как динамического, так и статистического порядка. Во-вторых, исключительно интенсивное развитие спорта в современных условиях непрекращающимся ростом спортивных результатах, высочайшей конкуренцией и изменением соотношения сил на международной арене связано с выполнением практически предельных тренировочных нагрузок, значительным увеличением соревновательной практики, разработкой и внедрением высокоэффективных программ и технологий специальной подготовки, стимуляции и восстановлению работоспособностей спортсменов как включения высоких тренировочных и соревновательных нагрузок.

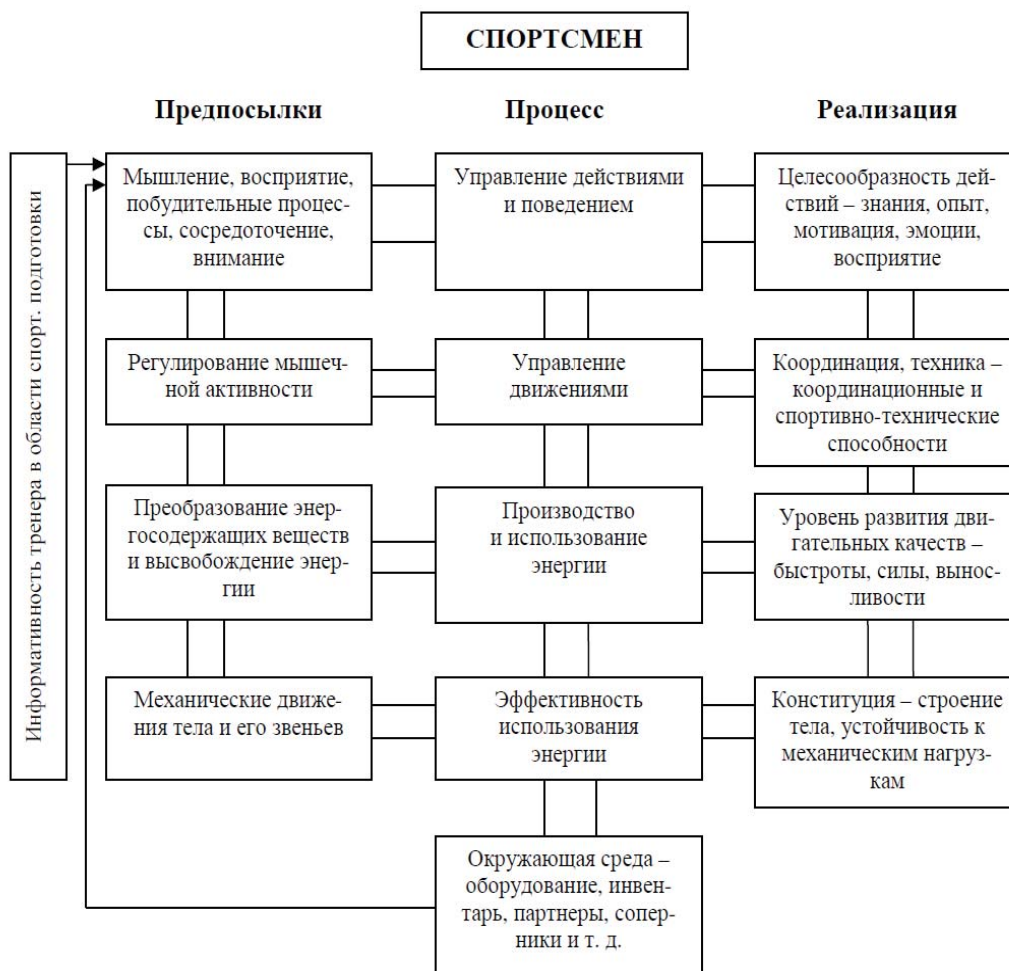
Таким образом, оптимальное управление процессом подготовки затруднено высочайшей организацией и сложностью (далеко ещё до конца непознанными) функционирование организма спортсмена, экстремальности воздействия на него высоких тренировочных, соревновательных и психоэмоциональных нагрузок, часто выполняемых в сложных экологических, природно-климатических и социальных условиях, определяющих вероятностный и неоднозначный характер поведения системы организма спортсменов.

При этом управление тренировочным процессом предусматривает комплексное использование как возможностей системы спортивной подготовки (закономерностей, принципов, форм, средств, методов, программ, технологий), так и вне тренировочных и внесоревновательных факторов данной системы (специального инвентаря, оборудования и тренажеров, средств восстановления, климатических факторов, организационных моментов и др.). С одной стороны, это определяет чрезвычайную сложность управления в спортивной подготовке, а с другой стороны – его большую эффективность в случае обоснованности реализованных решений [11; 12; 5; 6; 13; 7].

Оптимизация управления спортивной подготовкой предполагает выделение и реализацию следующих звеньев [9; 13; 23]:

1. Формирование модели-прогноза, включающее исходный и планируемый уровень спортивного мастерства; это группа предпосылок оптимального управления (мышление, восприятие, побудительные процессы, сосредоточение, внимание, принятие решений, регулирование мышечной активности, преобразование энергосодержащих веществ и высвобождение энергии, механические движения тела и звеньев).

2. Разработка программ спортивной подготовки с учетом начального, промежуточного и конечного уровня деятельности (рисунок 1).



**Рисунок 1. Взаимосвязь важнейших элементов в системе управления процессом подготовки спортсменов (G. Schnabel, 1994)**

Это модель – решение, которое включает, с одной стороны, функционирование организма спортсменов, обусловленная родовым опытом, а с другой стороны – поведение спортсменов, определяемое преимущественно содержанием, величиной, направленностью и условиями выполнения двигательной деятельности. Принципиально важно, что у спортсменов высокой квалификации наибольший эффект наблюдается при включении нагрузок, ориентированных на максимальное развитие индивидуальных задатков, при обязательном устранении явных диспропорций в структуре подготовленности. Это группа процесса оптимального управления (управление действиями, производство и использование энергии, эффективность использования энергии).

3. Разработка и организация системы комплексного контроля путем оценки результатов подготовки по промежуточным и конечным модельным характеристикам острых и срочных, устойчивых и долговременных реакций адаптации, отражающих формирование запланированных тренировочных эффектов и уровней спортивного мастерства.

Это модель – программа поведения спортсменов и их состояния, которая в той или иной степени корректируется на основе обратной связи меняющихся параметров двигательной деятельности и состояния с контрольно-измерительной и управляющей аппаратурой. Эта группа реализации оптимального управления (целесообразность действий, знания, опыт, мотивация, эмоции, восприятие, координация, технико-координационные и спортивно-технические возможности, уровень развития двигательных качеств и способностей, конституция-строение тела, устойчивость к механическим нагрузкам).

Модели прогноза, решение и программы целесообразно реализовать в двух контурах управления [13].

В первом контуре (контуре саморегуляции) выполняется управление срочными адаптационными реакциями за счет выявления и регулирования величины и направленности изменения гомеостаза и двигательной деятельности, характеризующих способность к мобилизации и использованию функциональных резервов организма при включении конкретных тренировочных и соревновательных нагрузок.

Первый контур управления – это контур «оперативной» адаптационной информации, контур реакции живой системы (организма) на каждый единичный акт воздействия с целью сохранения устойчивости в данный момент.

В первом контуре осуществляется оперативное управление, ставящее своей целью оптимизацию реакций организма, режима нагрузок и отдыха, характеристик двигательных действий при выполнении отдельных упражнений и их комплексов, программ отдельных соревновательных стартах, схватках, поединках и т.п. [11; 12].

Данный вид управления связан с использованием показателей, составляющих арсенал средств оперативного контроля, сопоставлением полученных данных с заданными и выработкой на этой основе путей коррекции тренировочной и соревновательной деятельности.

В частности, оперативное управление является решающим фактором, определяющим эффективность совершенствования и проявления различных сторон подготовленности, особенно физической, технической, тактической. Управлению на основе данных оперативного контроля подлежат такие характеристики параметров тренировочной нагрузки, как продолжительность, направленность и количество отдельных упражнений, интенсивность работы при их выполнении, продолжительность пауз между отдельными упражнениями и т.п.

Оперативное управление соревновательной деятельностью связано с постоянной информацией спортсмена об эффективности его действий, выдерживании технико-тактических планов, особенностях выступления основных соперников. В каждом виде спорта существует своя система оперативного управления.

Второй контур управления – это контур «структурной» адаптационной информации как контур отбора и запоминания множества «полезных следов» воздействия, контур накопления разнообразия, его формирования в определенную структуру. Иначе говоря, контур развития и совершенствования [1].

Во втором контуре осуществляется этапное и текущее управление. Этапное управление предусматривает такое построение процесса подготовки в крупных структурных образованиях, которое обеспечивало бы достижение целей и решение основных задач конкретного элемента макроструктуры – этапа многолетней подготовки, отдельного вида подготовки, макроцикла, периода или этапа.

Эффективность этапного управления в наиболее общем виде определяется следующими факторами:

- наличием четких представлений об уровне тренированности и подготовленности, которого должен достичь спортсмен в конце конкретного элемента макроструктуры;
- отбором и рациональным применением во времени средств, методов программ и технологий решения задач двигательной, технико-тактической и психологической и интеллектуальной подготовки;
- наличием объективной системы контроля за эффективностью процесса подготовки и его коррекции.

Каждый из этапов многолетней подготовки, макроцикла, периода и т. п., в силу поставленных целей и задач, обуславливает содержание системы управления. На первом этапе многолетнего совершенствования процесс управления направлен на формирование разносторонней технической подготовленности; достижение определенных характеристик важнейших двигательных качеств – скоростно-силовых, выносливости, гибкости, координации, возможностей важнейших для данного вида спорта функциональных систем; становление соответствующих задачам начальной подготовки психических качеств и др.

На этапе максимальной реализации индивидуальных возможностей, когда стоит задача подготовки к высшим достижениям и их демонстрации в соревнованиях, процесс управления приобретает иную направленность и подчиняется необходимости формирования такого уровня подготовленности, который обеспечил бы достижение запланированного результата, демонстрацию высшего уровня спортивного мастерства (рисунок 2).

Эффективность этапного управления, прежде всего, обуславливается наличием представлений об оптимальной структуре соревновательной деятельности и соответствующей (обеспечивающей) структуре тренированности и подготовленности в том или ином виде спорта и его конкретной дисциплине [12; 16; 17; 18].



Рисунок 2. Цикл этапного управления при подготовке спортсменов к высшим достижениям [13]



В случае достаточно точных и всесторонних знаний можно рассчитывать на успешную реализацию других операций цикла этапного управления. Односторонность сведений или несоответствие данных, отображающих структуру соревновательной деятельности и подготовленности, резко ограничивает возможность объективного управления процессом подготовки. Так, например, происходит, если в структуре соревновательной деятельности отсутствуют значимые самостоятельные характеристики или в структуре подготовленности присутствуют параметры, связанные с уровнем технической и физической подготовленности, и одновременно не представлены показатели тактической или психической подготовленности [20].

В качестве важнейшей операции в цикле этапного управления выделяют разработку моделей соревновательной деятельности и подготовленности, которые должны быть использованы в качестве ориентира на конкретном этапе совершенствования. Следующими операциями являются оценка функциональных возможностей спортсмена, уровня его подготовленности, эффективности соревновательной деятельности и сопоставление индивидуальных данных с модельными как основы для выбора направлений и путей достижения заданного эффекта. Далее разрабатывается общая технология спортивного совершенствования на определенном этапе подготовки, осуществляется постановка частных задач и подбор эффективных программ и технологий. Следующей операцией является рациональная постановка задач, конкретизация программ и технологий в различных структурных образованиях процесса подготовки. Завершающими операциями указанного цикла являются поэтапное сравнение фактических и плановых результатов, планирование корректирующих воздействий и, наконец, реализация достигнутого уровня подготовленности в соревнованиях.

После окончания цикла достигнутый эффект подготовки сопоставляется с плановыми характеристиками моделей соревновательной деятельности и подготовленности, и начинается очередной цикл этапного управления [10; 11].

Важнейшим методологическим моментом в системе этапного управления является необходимость полной сбалансированности сведений и возможностей, относящихся к различным операциям рассматриваемого цикла. Четкие (желательно количественные) представления о структуре соревновательной деятельности и подготовленности спортсмена служат основой для разработки модельных характеристик, системы контроля, содержания тренировочного и соревновательного процесса и т. д.

В процессе этапного управления следует учитывать необходимость строгого соответствия знаний, используемых при различных операциях цикла этапного управления, специфике конкретного вида спорта и его отдельной дисциплине, уровню квалификации спортсмена, этапу многолетней подготовки, периоду тренировочного макроцикла.

В частности при анализе структуры соревновательной деятельности и соответствующей ей структуры подготовленности необходимо опираться на эффективный анализ фактов, определяющих уровень спортивных достижений в конкретном виде спорта и его отдельной дисциплине, понимая всю сложность многообразия требований к оптимальной структуре соревновательной деятельности и подготовленности, диктуемых спецификой каждого вида спорта [22].

Принятая в тех или иных видах спорта система соревнований предопределяет реализацию управленческих решений при построении тренировочного процесса в различных структурных образованиях.

В целом, с ростом квалификации спортсменов, этапа многолетней подготовки периода макроцикла существенно изменяет состав и направленность технологий, способных оказывать полноценное тренирующее воздействие [11; 12].

Текущий вид управления связан с оптимизацией структуры процесса подготовки в микроциклах, мезоциклах, а также отдельных соревнований или их серий. Текущее управление предусматривает разработку и реализацию таких сочетаний факторов тренировочного воздействия, соревновательных стартов, дней отдыха, средств направленного восстановления и стимуляции работоспособности и др; которые обеспечивали бы эффективные условия для полноценной адаптации организма спортсмена в нужном направлении, проявление имеющихся возможностей в соревнованиях. В числе основных условий следует выделить:

- обеспечение оптимального соотношения в процессе подготовки занятий с различными по величине нагрузками, которые, с одной стороны, позволяет в должной мере стимулировать адаптационные процессы, а с другой создаст условия для полноценного протекания этих процессов;
- рациональное соотношение в мезоциклах нагрузочных и восстановительных микроциклов как основы для эффективной адаптации;
- оптимальное соотношение в микроциклах и мезоциклах нагрузки различной преимущественной направленности, тренировочных и соревновательных нагрузок;
- целесообразное управление работоспособностью, восстановительными и адаптационными процессами посредством комплексного применения педагогических и дополнительных средств (физических, фармакологических, психологических, климатических, материально-технических).

Реализация возможностей оперативного и текущего управления осуществляется двумя путями. Первый путь связан с применением стандартных «блоков» из серий тренировочных занятий, типовых моделей тренировочных дней, микро- и мезо- циклов, сочетаний тренирующих средств и др. В основе таких «блоков», моделей и других сочетаний – научно-обоснованные положения, отражающие закономерности развития утомления, восстановления и стимуляции при выполнении нагрузок различной направленности и продолжительности, формирование адаптации фактором суммарного и кумулятивного воздействия на организм спортсмена тренировочных и соревновательных нагрузок и др. Такие типовые структурные элементы тренировочного процесса разработаны экспериментально, апробированные в практике подготовки спортсменов [5].

Знание закономерностей построения этих элементов, их сочетания и особенностей воздействия на организм спортсмена позволяет тренеру достаточно эффективно управлять его состоянием, не прибегая к данным специального контроля.

Второй путь основывается на постоянном текущем контроле за работоспособностью спортсменов, развитием процессов управления и восстановления, приспособления к факторам тренировочного воздействия, возможностями основных функциональных систем и их реакциями на предельные и стандартные нагрузки и др. Этот путь, хоть и требует дополнительных знаний, специальной аппаратуры,



привлечение специалистов (физиологов, биохимиков и др.), позволяет точно оценивать текущее состояние спортсмена и, в соответствии с этим, планировать величину и направленность нагрузок занятий, режим работы и отдыха в микроциклах, выбор наиболее эффективных средств тренировочного воздействия [21; 20; 22].

Анализируя и обобщая теоретико-методологические и программно-технологические материалы по управлению спортивной подготовкой [11; 10; 12; 5; 6; 15; 8; 3; 13; 2]. Можно предположить следующую схему, приемлемую для основных видов спорта, с включением контуров (саморегуляция, развития и самосовершенствования), циклов (оперативное, текущее, этапное, многолетнее), механизмов (срочная, устойчивая, долговременная); специфическое и неспецифическое, генотипическая и фенотипическая адаптации), функций (оздоровительная, диагностико-прогностическая, опережающее-развивающая, социально-значимая), позитивная социализация личности, следствий (позитивных и негативных), развития и проявления (нелинейность и неопределенность, стабильность и вариативность, катаболизм и анаболизм, устойчивость и неровность) современного спорта, методологических принципов (системность, эволюционность, синергетичность).

Данная схема может быть продуктивно реализована во взаимосвязи важнейших элементов (предпосылок, процесса, результата) системы управления процессом подготовки спортсменов [13; 9; 23].

Оптимизация управления в различных структурах спортивной подготовки предполагает выделение реализации следующих звеньев:

1. Формирование модели – прогноза, включающей исходный и планируемый (реально достижимый) уровень спортивного мастерства. Эта группа предпосылок оптимального управления, предполагающего приобретение управленческих компетенций (знания, умения, навыки эффективных управленческих решений).

2. Обоснование программ спортивной подготовки с учетом начального, промежуточного образования. Это модель процесса спортивной деятельности (направленность, продолжительность, структура, содержание педагогических воздействий при конкретных условиях социальной подготовленности и функционального состояния), основанная на закономерностях срочной, устойчивой и долговременной адаптации.

3. Реализация технологии педагогических воздействий (индивидуальные траектории задаваемых нагрузок в отдельных тренировочных сеансах, занятиях, днях, микроциклах, блоках, микроциклах и этапах подготовки; формирование острых, срочных, отставленных и кумулятивных тренировочных эффектов. Это модель результата спортивной подготовки.

В основе эффективности управления спортивной подготовкой лежит тройная детерминация: диагностика индивидуальных (персональных) особенностей и возможностей отдельных спортсменов (предрасположенность и перспективность), адекватные программы и технологии спортивной подготовки, организационно-педагогическое обеспечение и сопровождение (финансирование, кадры, тренировочные и соревновательные условия, уровни и способы управления, комплексный контроль).

**Выводы.** Современный спорт содержит в себе существенные элементы неопределенности и нелинейности, связанные с многообразием методологических подходов к исследованию программ и технологий построения спортивной подготовки.

Неопределенность (точно неустановленная) во многом обусловлена нелинейностью (расположенных, проявляющихся вне линии, не по линии) природных и социальных процессов. В научной литературе имеется много сведений и неопределенном и нелинейном характере данных процессов, в том числе и в сфере спортивной деятельности (развитие адаптации и проявление спортивного мастерства, формирование ведущих морфологических, функциональных, психических и интеллектуальных систем в организме спортсменов, направления и формы реализации спортивной подготовки и др.).

При этом управление данным процессом предусматривает комплексное использование как возможностей системы спортивной тренировки (закономерностей, принципов, положений, программ, технологий и т.д.), так и внутренировочных и внесоревновательных факторов системы спортивной подготовки (специального инвентаря, оборудования и тренажеров, средств восстановления, климатических факторов, организационных моментов). С одной стороны, это определяет чрезвычайную сложность управления в спортивной подготовке, а с другой стороны, – его большую эффективность в случае обоснованности реализованных решений.

Основное содержание процесса управления – это разработка, принятие и реализация управленческих решений. С точки зрения системного подхода и концепции принятия решений организационные формы должны быть подчинены достижению поставленных целей и процессу решения связанных с этим проблем, а организационную структуру управления можно определить как форму распределения решений и в тоже время как совокупность органов, обеспечивающих их реализацию.

#### **Литература:**

1. Абдеев, Р. Ф. Философия информационной цивилизации: диалектика прогрессивной линии развития как гуманная общечеловеческая философия для 21 века: учеб. пособие / Р. Ф. Абдеев. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
2. Алешин, И. Н. Модель годового цикла подготовки гандболистов высокой квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Н. Алешин ; УралГУФК. – Челябинск, 2004. – 23 с.
3. Бальсевич, В. К. Контурь новой стратегии подготовки спортсменов олимпийского класса / В. К. Бальсевич // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 4. – С. 9-10.
4. Вайцеховский, С. М. Система спортивной подготовки пловцов к Олимпийским играм: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук / С. М. Вайцеховский; ГЦОЛИФК. – М., 1985. – 52 с.
5. Верхошанский, Ю. В. Горизонты научной теории и методологии спортивной тренировки / Ю. В. Верхошанский // Теория и практика физической культуры. – 1998. – №7. – С. 41-54.
6. Верхошанский, Ю. В. Теория и методология спортивной подготовки: блоковая система тренировки спортсменов высокого класса / Ю. В. Верхошанский // Теория и практика физической культуры. – 2005. – №4. – С. 2-14.
7. Иссурин, В. Б. Блоковая периодизация спортивной тренировки: монография / В. Б. Иссурин. – М.: Физкультура и спорт, 2010. – 228 с.

8. Куликов, Л. М. Спортивная подготовка: состояние, проблемы, направления модернизации: монография / Л. М. Куликов, В. В. Рыбаков, В. М. Болотов, Н. Ф. Полозкова. – Челябинск: «Уральская академия», 2012. – 274 с.
9. Куликов, Л. М. Спортивная тренировка: Управление, системность, адаптация, здоровье /Л. М. Куликов, В. В. Рыбаков, Е. А. Великая // Теория и практика физической культуры. – 1997. – №7. – С. 26-30.
10. Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства Российской Федерации № 1101-р от 07 августа 2009 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2009. – № 33. – С. 4110.
11. Платонов, В. Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте: учебник для студентов вузов физ. воспитания и спорта: доп. М-вом Украины по делам молодежи и спорта / В. Н. Платонов. – Киев: Олимп. лит., 1997. – 583 с.
12. Платонов, В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения: учебник тренера высшей квалификации / В. Н. Платонов. – М.: Советский спорт, 2005. – 820 с.
13. Платонов, В. Н. Теория периодизации спортивной тренировки в течение года: история вопроса, состояние, дискуссии, пути модернизации / В. Н. Платонов // Теория и практика физической культуры. – 2009. – № 9. – С. 18-34.
14. Рыбаков, В. В. Управление спортивной подготовкой: теоретико-методологические обоснования / В. В. Рыбаков, А. В. Уфимцев, А. И. Федоров, М. Н. Ахмедзанов. – М.: СпортАкадемПресс; Челябинск: ЧелГУ; ЧГНОЦ УрО РАО, 2003. – 480 с.
15. Тимакова, Т. С. Критерии управления многолетней подготовкой квалифицированных спортсменов (циклические виды спорта): дис. ... д-ра пед. наук в виде науч. докл. / Т. С. Тимакова; ВНИИФК, МГАФК. – М., 1998. – 76 с.
16. Шустин, Б. Н. Моделирование в спорте высших достижений / Б. Н. Шустин. – М.: РГАФК, 1995. – 103 с.
17. Шустин, Б. Н. Модельные характеристики соревновательной деятельности / Б. Н. Шустин // Современная система спортивной подготовки. – М.: СААМ, 1995. – С. 50-73.
18. Шустин, Б. Н. Моделирование и прогнозирование в системе спортивной подготовки / Б. Н. Шустин // Современная система спортивной подготовки. – М.: СААМ, 1995. – С. 226-237.
19. Управление спортивной подготовкой: теоретико-методологические обоснования / В. В. Рыбаков, А. В. Уфимцев, А. И. Федоров, М. Н. Ахмедзанов. – М.: СпортАкадемПресс; Челябинск: ЧелГУ; ЧГНОЦ УрО РАО, 2003. – 480 с.
20. Hoffman, B. Leistungs und Trainingssteuermng / B. Hoffman // Trainings wissenschaft. – Berlin: Sportverlag, 1994. – P. 436-467.
21. Martin, D. Mermaleeiner trainings wissens chaftlichen Theorie des Techniktrainings / D. Martin // Dausg R. u. a. (Hrsg): Sportmotorisches Lernen und Techniktraining. – Schorndorf, 1991. – Bd. 1. – P. 53-77.
22. Platonov, V. N. Teoria General del Entrenamiento Deportivo Olimpico / V. N. Platonov. – Barselona: Paidotribo, 2002. – 686 p.
23. Schnabel, G. Sportliche Leistung, Leistungsfalugkeit – Wesen und Structur / G. Schnabel // Trainings wissenschaft. – Berlin, 1994. – P. 52-63.

## Педагогика

### УДК 37.013.75

**кандидат психологических наук, доцент Архипова Мария Владимировна**

Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

**магистрант Макаревич Мария Владимировна**

Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

### **МУЗЫКАЛЬНАЯ РИТМИКА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* Раннее обучение иностранным языкам относится к приоритетному направлению в образовательной политике Российской Федерации. Раннее обучение позволяет раскрыть языковые способности детей, развивать все виды мышления и памяти, творчество и воображение, вызывает интерес к языкам и культурам других народов, способствует развитию коммуникативно-речевого такта. Музыкальная ритмика может явиться одним из эффективных средств в плане преподавания иностранных языков. Использование музыки при предъявлении учебной информации способствует рациональному использованию резервов памяти, увеличению объема запоминаемой информации и длительности ее хранения, активизирует работу воображения, развивает творческую деятельность.

*Ключевые слова:* образование, иностранные языки, дошкольный возраст, музыкальная ритмика.

*Annotation.* Teaching foreign languages to preschool children is a priority in the educational policy of the Russian Federation. Learning languages at a preschool age helps to develop language abilities, all types of thinking activity and memory, creativity and imagination, evoke interest in the languages and cultures of other nations, and foster the development of communicative-speech tact. Music and rhythm can be one of the effective means in terms of teaching foreign languages. The use of music while presenting information contributes to the rational use of memory reserves, the increase in the amount of memorized information and the duration of its storage, activates the work of imagination, develops creative activity.

*Keywords:* education, foreign languages, preschool age, music and rhythm.

**Введение.** В настоящее время проблема раннего обучения детей иностранному языку становится все более актуальной и вызывает много дискуссий, поэтому очевидна необходимость поиска наиболее эффективных приемов и методов обучения детей иностранному языку. Привлечение музыки и пения на

занятиях английского языка может способствовать более эффективному усвоению учащимися языковыми, речевыми, социокультурными знаниями, навыками и умениями и способствовать формированию коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности к использованию иностранного языка в процессе межкультурного взаимодействия в типичных ситуациях устного и письменного общения.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является анализ исследований, посвященных изучению вопросов использования музыкальной ритмики в преподавании иностранных языков.

**Изложение основного материала статьи.** Дошкольный возраст является наиболее благоприятным возрастом для изучения иностранного языка. Данным вопросом занимались такие ученые как Л.С. Выготский, С.И. Рубинштейн, а так же зарубежные психологи Б. Уайт, ДЖ. Брунер, В. Пенфильд, Р. Робертс, Т. Элиот. Они утверждают, что ребенок дошкольного возраста овладевает иностранным языком легче, чем взрослый. Многие авторы характеризуют длительность сенситивного периода по разному, так Пенфильд и Робертс определяют его с 4 до 8 лет, Элиот – с 1,5 до 7 лет, другие исследователи сходятся во мнении, что начинать занятия по обучению иностранному языку можно с детьми от 3 до 10 лет, так же ученые утверждают, что до 3 лет обучение иностранному языку бессмысленно, а после 10 лет бесполезно. Поэтому, исходя из вышесказанного делаем вывод о том, что «золотая середина» представляет собой промежуток от 4 до 8 лет, в этом возрасте у детей уже достаточно развита система родного языка, а к изучению нового языка они относятся сознательно. Дошкольный возраст характеризуется отсутствием штампа речевого поведения, дети не испытывают больших трудностей, вступая в контакт на иностранном языке. Если выстроить методическую систему достаточно грамотно с лингводидактической и психолингвистической точек зрения, то можно создать необходимые предпосылки для дальнейшего усвоения иностранного языка и успех в овладении языковым материалом может быть обеспечен практически всем детям.

Многие физиологи, по вопросу раннего обучения детей, говорят о том, что ребенку характерны биологические часы мозга, так же как существуют во времени этапы развития желез внутренней секреции. Активным периодом овладения речи ребенком является возраст до 9 лет, после данного возраста мозговые механизмы речи ребенка становятся менее гибкими, поэтому не могут легко адаптироваться к новым условиям. После девяти лет ребенку приходится преодолевать целый ряд препятствий. Это объясняется тем, что у мозга ребенка есть особая способность к иностранному языку, которая с возрастом уменьшается.

Овладение иностранным языком детей дошкольного возраста становится успешнее по многим причинам:

- дети дошкольного возраста быстрее и легче запоминают языковой материал;
- детям характерна естественность мотивов общения, а так же глобально действующая модель общения;
- отсутствие языкового барьера, что способствует раннему приобщению дошкольников к новому языковому пространству;
- сравнительно небольшой опыт в речевом общении на родном языке.

В раннем возрасте возможно оптимально сочетать коммуникативные потребности и возможности их выражения на иностранном языке и тем самым избежать одного существенного противоречия между коммуникативными потребностями обучаемого (желание узнать и сказать много) и ограниченным языковым и речевым опытом (незнание, как это можно выразить малым количеством лексики), данное противоречие может возникнуть при начале изучения иностранного языка в более позднем периоде.

По мнению Е.А. Аркина для начала любой учебной деятельности с точки зрения физиологии и психологии наиболее подходящим является возраст пяти лет. В пятилетнем возрасте ребенок готов к длительной концентрации внимания, появляется способность к целенаправленной деятельности. Дошкольник достигает достаточного лексического запаса, а так же овладевает речевыми моделями для удовлетворения своих коммуникативных потребностей. У 5-летних детей формируется чувство смешного, ролевые игры носят развитый, сложный характер. Исходя из этого, очевидно, что предпосылки для сознательного овладения языком создаются к 5 годам.

В своих трудах И.Л.Шолпо говорит о том, что в некоторых случаях все же возможно говорить о специфических способностях ребенка к языку. Она выделяет основные критерии, по которым можно оценивать степень одаренности ребенка к изучению иностранных языков:

- речевой слух, который предполагает чуткость к таким сторонам речи как: фонетическая, ритмическая и интонационная.
- языковая память, позволяет быстро пополнить лексический запас, овладеть новыми формами, грамматическими конструкциями, а так же ребенок способен переводить слова из пассивного словаря в активный.
- лексическое чутье, которое позволяет объединять значение слова с его формой, дает возможность провести параллели с иными языками, определять значение отдельного словообразующего суффикса и приставки. Умение определить варианты значений при выборе конкретного слова из синонимического ряда.
- грамматическое чутье, которое дает возможность создавать одно целое из отдельных элементов, чувствовать общность грамматических конструкций, а так же способность выделения грамматического стержня, определение способа формообразования и согласования слов в предложении.
- эмоционально-образное понимание языка, дает возможность для индивидуальной оценки слова, ощущения своеобразности иностранного языка, его красоты, которая обеспечивает связь слова с его понятием и наполняет жизнью словесную абстракцию.
- функционально-стилистическое восприятие языка, предполагает умение различать стилевые пласты, а так же умение оценивать с конкретной точки зрения определенную речевую ситуацию.

Для успешного овладения иностранным языком выделяют несколько важных неспецифических свойств личности:

- положительная установка.
- интересоваться жизнью и культурой разных стран, проявлять активный интерес к миру;
- коммуникабельность личности - желать и уметь вступить в общение с людьми и умение легко приспосабливаться к различным ситуациям общения.

Дети пяти-шести лет обладают хорошим речевым слухом, развитой языковой памятью. У них так же хорошо развито эмоционально-образное восприятие языка. Формы слов, их звуковая оболочка, складность и ритмичность речи, красота и выразительность звука для детей дошкольного возраста важнее лексического и

грамматического значения. Слова привлекают их, прежде всего своим звучанием. Дети пяти-шести лет особенно чувствительны к фоносемантическим закономерностям.

Музыкально-ритмическая деятельность является видом музыкальной деятельности, который передают в движении содержание музыки, ее характер и образ. Музыка составляет основу, а разнообразные физические упражнения, танцы, сюжетно-образные движения используются как средства более глубокого восприятия и понимания.

Степень овладения техникой действия выражается в двигательном умении, которое характеризуется повышением концентрации внимания на составных частях движения, а так же способах решения двигательной задачи.

Психомоторное развитие протекает в тесной взаимосвязи с моторным развитием. Движения тела ребенка восприятие зрительных, слуховых, тактильных, вкусовых, равновесия, кинестетических ощущений на начальных этапах развития представляют собой средства познания окружающего мира на более простом уровне, чем интеллектуальное познание.

Комплекс музыкально-ритмических движений положительно влияет на функциональную деятельность организма. В своих трудах И.М. Сеченов, дает характеристику взаимосвязи слуховых и мышечных ощущений, подчеркивая ее значение в онтогенезе. Швейцарский музыкант и педагог Ж. Далькроз создал систему музыкально-ритмического воспитания. Данная система получила широкое распространение в начале двадцатого века в Европе, подтверждая высказывание И.М. Сеченова. Метод Э. Жак-Далькроза, основывающийся на взаимосвязи музыки и движения, которые оказывают положительное влияние друг на друга и обеспечивают формирование у детей дошкольного возраста как музыкально-ритмические навыки (ритмический, динамический, тембровый музыкальный слух, способность различать форму и характер музыкального произведения, музыкальной памяти, внимания), так и формирование двигательных навыков, которые обеспечивают согласование средств музыкальной выразительности и передачу их в разнообразных движениях, играх и упражнениях. Гуманный характер музыкально-ритмического воспитания является особой ценностью этой системы. Э. Жак-Далькроз говорит о том, что обучать ритмике необходимо всех детей. Он развивал в детях глубокое «чувствование», проникновение в музыку, творческое воображение, умение выражать себя в движениях.

Развитие музыкальных способностей детей осуществляется в процессе совершенствования слуха и умения согласовывать свои движения с музыкой. Необходимо как можно раньше начать развивать эти умения в доступной и интересной для дошкольников форме, а именно: ритмические упражнения, музыкальные игры, танцы, хороводы.

Отечественная психология утверждает, что двигательные реакции побуждаются воздействием музыки на общефункциональную деятельность ребенка. Со слов психолога Б.М. Теплова, восприятие музыки непосредственно сопровождается определенными двигательными реакциями, которые в большей или меньшей степени точно передают временной ход музыкального движения. С помощью подбора определенных музыкальных произведений, возможно вызвать характерные двигательные реакции, а так же организовать и влиять на качество данных двигательных реакций.

В нашей стране разработка системы музыкально-ритмического воспитания принадлежит Н.Г. Александровой, М.А. Румер, Е.В. Коноровой, В.А. Гринер и др. Дошкольный возраст рассматривается в специальных исследованиях, проведенных Н.А. Ветлугиной, А.В. Кенеман, А.Н. Зиминной.

В процессе обучения иностранному языку детей дошкольного возраста, использование музыкально-ритмического материала, прежде всего, способствует более прочному формированию фонетических навыков. При этом важна не только правильная постановка звуков, но также ритм, паузы, ударения и интонация. Формирование навыков правильного произношения иностранных слов предполагает «настройку» артикуляционного аппарата на основе сходства и различия в произношении звуков родного и иностранного языков. Поэтому важно развивать музыкальный слух, который помогает улавливать тончайшие различия иностранных звуков.

В начале обучения иностранному языку детей дошкольного возраста подражание и повторение являются наилучшими способами подобной «настройки». Дошкольники воспринимают и запоминают песни и рифмовки под музыку быстрее, чем любой другой текст.

Для отработки произношения эффективным является скандирование скороговорок под ритмическую музыку. Данный метод обучения снимает страх говорения на иностранном языке, ведь говорить хором не так страшно.

Так же, на первом этапе обучения очень важна интонация, соответствующая мелодике изучаемого языка. Овладение правильной интонацией предполагает формирование навыков восприятия на слух интонационного рисунка и в следствии адекватное его воспроизведение.

Дети дошкольного возраста легче воспринимают интонационный строй иностранных предложений, дети слушают и воспроизводят интонации стихов и песен, например, таких как “Why do You Cry, Willy?”, “A Blue Balloon” и других. В таких песнях восклицательные, утвердительные, а так же всевозможные виды вопросительных интонационных конструкций сочетаются в понятном и близком для детей контексте. Ритмичная музыка детских стихов и песен способствует быстрому изучению слов, фраз, предложений, и способствует усвоению правильной интонации, воспринимаемая в дальнейшем как естественная при воспроизведении иностранной речи.

Представление лексического материала с использованием музыкального фрагмента также играет немаловажную роль в процессе овладения иностранным языком.

Для презентации и закрепления языкового материала используется гармоничное сочетание игры и песни. Оптимальное их использование стимулирует эффективную работу над учебным материалом, способствуя непроизвольному запоминанию. Музыкальный материал к каждому занятию должен подбираться очень тщательно. Песни не представляют собой развлекательный элемент, оторванный от учебного процесса, а являются его неотъемлемой частью, мотивируя и помогая отработать языковой материал в увлекательной форме.

Развитию устной речи способствует использование музыкального компонента на занятиях по иностранному языку. Песенный и музыкальный материал успешно используется при обучении аспектам языка и различным видам иноязычной речевой деятельности. На начальном этапе обучения английская монологическая и диалогическая речь отличается простотой, так как ее развитие в значительной степени



зависит от развития речевой деятельности на родном языке. Речевые штампы вводятся и заучиваются детьми целиком, не прибегая к грамматическому или структурному анализу фраз или словосочетаний. Основным моментом является использование аутентичных речевых образцов, а так как песни и стихи имеют много преимуществ перед прозаическим материалом, они легко вводятся и без труда запоминаются. Петь можно хором, что снимает психологический стресс с неуверенных в себе обучающихся.

В песнях часто встречаются целые фразы и отдельные лексические единицы, которые наиболее характерны именно для разговорной речи. Например, достаточно известная английская детская песня "Two Fat Gentlemen", в припеве данной песенки неоднократно повторяется фраза "How do you do?", которая используется в контексте песенного сюжета встречи разных людей, быстро запоминается сама фраза и ситуация, когда нужно ее использовать.

**Выводы.** Музыкальная ритмика является одним из эффективных средств обучения иностранному языку в дошкольном возрасте. Музыкальная составляющая в обучении иностранному языку оказывает свое воздействие и на развитие памяти. Музыка может стимулировать память. Важной особенностью развития памяти у детей дошкольного возраста является более резкое чем у взрослых, разграничение каналов восприятия и запоминания информации. Также использование музыки при предъявлении учебной информации увеличивает объем запоминаемой информации и длительность ее хранения, активизирует работу воображения, развивает творческую деятельность.

#### **Литература:**

1. Агурова Н.В. Гвоздецкая Н.Д. Английский язык в детском саду. – М., 1963.
2. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. - М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 272 с. – (Коррекционная педагогика).
3. Карамышева Т. А., Волкова С. А. Музыка как средство эмоционального воздействия при обучении иностранному языку // Молодой ученый. — 2017. — №5. — С. 494-496
4. Обучение иностранному языку дошкольников / обзор теоретических позиций. Иностранные языки в школе. №1. 1990.
5. Тарасова, Н. А. Игра как способ освоения иностранного языка дошкольниками [Текст] // Иностранные языки в школе. – 2007. №6. – С. 42-46
6. Футерман З.Я. Иностранный язык в детском саду. – Киев, 1984.
7. Ханова О.С. Занятия по английскому языку в детском саду. – М., 1965.
8. Шолпо, И. Л. Как научить дошкольника говорить по-английски / И. Л. Шолпо: Учебное пособие по методике преподавания английского языка для педагогических вузов, колледжей и училищ по специальности «Преподаватель иностранного языка в детском саду». – СПб., 1999.

Педагогика

#### **УДК 371**

**кандидат педагогических наук Везетну Екатерина Викторовна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

**студентка Филькова Мария Михайловна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

### **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ УМСТВЕННОГО ТРУДА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье анализируется сущность категории «культура умственного труда», аргументируется вероятность и специфика её формирования. Рассматриваются четыре элемента, которые играют важную роль в формировании культуры умственного труда, такие как: личный, высокоинтеллектуальный, организационно-технический и гигиенический. Так же раскрывается суть формирования культуры умственного труда у младших школьников.

*Ключевые слова:* культура, умственный труд, культура умственного труда, культура учебного труда.

*Annotation.* In the article the essence of the category «culture of intellectual work» is analyzed, the probability and specificity of its formation are argued. We consider four elements that play an important role in the formation of a culture of intellectual work, such as: personal, highly intellectual, organizational, technical and hygienic. The essence of the formation of a culture of mental labor among younger schoolchildren is also revealed.

*Keywords:* culture, mental labor, culture of intellectual work, culture of educational work.

**Введение.** В настоящее время формирование культуры умственного труда младших школьников на этапе развития общества, является одной из самых важнейших задач для педагогов школы. Обладание более оптимальными методами и способами умственного труда могут помочь личности благополучно решать проблемы по постоянному пополнению и совершенствованию своих умений, навыков в различных сферах жизнедеятельности. Способность без помощи других осуществить свою учебно-познавательную деятельность, представляет основную значимость в достижении целей обучения.

**Изложение основного материала статьи.** В литературе существуют одновременно два понятия - «культура умственного труда» и «культура учебного труда».

Понятие «культура умственного труда» в педагогике раскрывается как, данное сочетание свойств личности, которые в общей сложности описывает индивидуальный подход к учебной деятельности, степень её умственных организационно-технических, гигиенических качеств, представляющих вероятность учащемуся высококачественно, целесообразно, с минимальными расходами сил и периода осуществлять различный интеллектуальный труд. Культура умственного труда выступает в роли общей категории по



отношению к культуре учебного труда и рассматривается как система, где взаимосвязаны две категории - умственный труд и культура личности.

Исходя из этого можно сказать, что в понятие «культура умственного труда» можно отнести четыре взаимозависимых элемента:

- личностный;
- высокоинтеллектуальный;
- организационно-технический;
- гигиенический.

Личностное отношение раскрывается тем, что прежде всего- это отношение ученика к обучению, нацеленность, круг интересов, миропонимание, нравственное общество личности. Личностное отношение является основным фундаментом, которое влияет на другие компоненты, содержащие культуру умственного труда. Основное место в понятии «культура умственного труда» захватывает высокоинтеллектуальный элемент. Высокоинтеллектуальные способности и мастерство при работе с книжкой обслуживают операторную сторонку движения знаний, организуя высокое освоение содержательной стороны закреплённого материала. Интеллектуальный компонент считается главным в обучении учащегося с иными источниками учебной информации: устным словом, присмотром, познавательными вопросами, в ходе закрепления домашних заданий. Личностные и интеллектуальные компоненты являются самыми основными качествами, которые играют особую роль в формировании культуры умственного труда. Именно на этих двух компонентах строится весь сам процесс обучения.

Организационно-технические и гигиенические аспекты организуют более экономное и активное освоение учебным материалом.

Проблема формирования баз культуры умственного труда учащихся всегда была актуальной и будет. Многие педагоги и психологи разрабатывали и разрабатывают данную проблему до сегодняшнего дня. В данной проблеме изучаются: методы и техника организации умственного труда (Ю.В. Бабанский, Н.А. Данилов, И.Р. Ильясов, В.А. Кукушкин, В. А. Сухомлинский, Л. А. Фридман); техника чтения и работа с книгой (С.А. Бондаренко, Л.В. Николаева, И. Федоренко); приемы, способы, с помощью которых определяют личностный стиль умственного труда (Д.С. Богоявленский, Н.Р. Валева, П. Гальперин, Н.А. Талызина); формирование умений и навыков обучающихся (Ю.В. Бабанский, В. П. Паламарчук, А.Н. Ксова). Следующий термин, который рассматривается в педагогике-«культура учебного труда». Культура учебного труда понимается как, совокупность знаний, умений и навыков, которые дают вероятность целесообразно создавать обучение, гарантировать его значительную эффективность.

Слово культура (от лат. «cultura») означает «возделывание», «обрабатывание», «уход». Учеными выделяются два аспекта современной трактовки культуры. С одной стороны, культура рассматривается, как процесс совершенствования человека. Но с другой стороны, культура – это реально существующий и исторически изменяющийся образ жизни людей, специфика которого обусловлена достигнутым уровнем развития [2]. Функция культуры – познавательная в широком смысле слова. Культура осуществляет различные формы познавательной деятельности. Она выводит человека из мира животного в мир «homo sapiens», человека разумного [3].

Умственный труд – это деятельность, связанная с оперированием информацией, ее приемом и переработкой, умением использовать ее. Объединяя понятия «культура» и «умственный труд», мы приходим к определению «культура умственного труда», которое является неотъемлемой частью процесса обучения.

Культура умственного труда – это качество личности, характеризующее уровень развития ее интеллектуальных, познавательных, исследовательских и организационно-технических сторон, обеспечивающих рациональность и высокую продуктивность умственной деятельности [4]. Под культурой умственного труда подразумевается целенаправленный организованный процесс развития умственных сил и мышления учащихся, вооружение их знаниями основ наук, а также формирование научного мировоззрения и национального самосознания, развитие умственных сил и способностей, овладение мыслительными операциями.

Формирование культуры умственного труда- это есть синтез развития качеств индивида, которые в основном определяют индивидуальный подход к учебной деятельности, степень её умственных, организационно-технических, гигиенических, эстетических сторон, которые дают возможность учащемуся, высококачественно, целесообразно, с невысокими расходами сил и времени осуществлять разнovidную работу.

При воспитании культуры умственного труда важнейшую роль играет формирование хорошего отношения обучающегося к учению, мотивировки.

Чтобы развивалась мотивация применяется важнейшая группа методов: «пробуждение положительного отношения к учебе; раскрытие новизны и актуальности изучаемого материала; организация познавательной дискуссии; приучение школьников к выполнению соответствующих требований; создание ситуации успеха и поощрение учащихся».

П.П.Блонский соединял культуру умственного труда с формированием важнейших качеств работника: творчества, сообразительности, расчетливости, потребности в знаниях, стремления к исканиям и т.п. Исходя из этого, мысль обосновывалась о воспитании и развитии качеств человека, создающих творчески активной личности. Он подчеркивал, что «организация труда является в высшей степени педагогически ценным предметом» [1].

Достоинство П.П. Блонского заключается в желании разработать основу формирования организационных навыков, введенных им в культуру умственного труда: способность контролировать, воспитания критичности, самостоятельности ума путем упражнений, формирующих привычку. При этом он упирался на потребность вызвать желание формировать в себе все те качества, которые были названы.

Первое, к чему, по мнению П.П.Блонского, мы должны приучить детей, критически относиться к чужим словам и непременно всегда, насколько возможно, проверять их. «Способность сомневаться есть в высшей степени полезная и плодотворная способность, которая никогда не приводила к застою или бездействию, как стараются внушить те, которые пугают связью сомнения с унынием. И массы, и наука сомнением только двигались вперед. Вот почему и школа должна систематически, путем упражнений развивать охоту и привычку к проверке принятых верований и вообще к самостоятельному наблюдению и мышлению» [1].

Таким образом, комплекс решений и навыков культуры умственного труда, выделенный П.П.Блонским,

затрагивал личностную, интеллектуальную, организационно-техническую и гигиеническую стороны феномена, хотя названные аспекты не дифференцировал, очевидно, тем самым подчеркивал их органичное единство.

В.А. Сухомлинский выделял, что умственный труд, как «глубоко индивидуальный процесс, зависящий не только от способностей, но и от характера ребенка и от многих других условий, часто не всегда заметных»[5].

Исходя из работы по развитию у учеников стремления обучаться, В.А.Сухомлинский тем самым опирается и раскрывает основы личностного элемента культуры умственного труда.

В сфере образования сформировалось понятие «культура учебного труда». К культуре умственного труда входят учебные умения, их можно разделить на общие, используемые при изучении любых учебных предметов (умение читать, слушать, устно излагать свои мысли, писать, работать с книгой, контролировать и оценивать себя), и специальные, необходимые для овладения знаниями в какой-то определенной области (умение читать ноты, технические чертежи, карты, слушать музыку, записать числа, формулы, нотные знаки и т.д.). В понятие «культура умственного труда» входит и умение рационально организовывать режим умственной работы, способность делать все точно и аккуратно, содержать в порядке рабочее место, материалы и т.д.

Культура умственного труда предполагает и выработку у учащихся особых качеств, необходимых для овладения знаниями в любой отрасли: умение сосредоточенно и внимательно работать; умение преодолевать трудности; развитие памяти и использование различных ее видов: логической; моторной, зрительной; умение вести наблюдение и записи; владение некоторыми рациональными способами умственных действий; умение контролировать себя.

Формирование знаний и выработка учебно-познавательных приёмов, является долгим и основными процессами. Эти приёмы можно поделить на несколько этапов: репродуктивный (в ходе обучения, учащиеся применяют весь полученный багаж знаний в обычных, учебных условиях под присмотром учителя); продуктивный, заключительный (на данном этапе обучающиеся применяют свои знания в нестандартных условиях, без руководства учителя, развивается творчески, выполняя данную операцию его использования автоматически, в сжатом виде).

Перед учителем стоит всегда важная задача- научить учащихся учиться, а так же вызвать интерес у школьников к обучению. Чтобы осуществить данную задачу, учитель должен реализовать близкое сотрудничество прежде всего с родителями. Учитель обязан время от времени объяснять родителям, как они должны помочь ребёнку выполнять домашнее задание; обучать их, как осуществить данную работу, всегда направлять и исправлять их действия, если это нужно.

При этом учитель должен сам владеть определёнными психологическими и педагогическими знаниями об учебной деятельности, о её структуре, развитии, последствиях нарушения, речевыми способностями, т.е. он должен обладать познанием, умением и навыками развития учебно-познавательных возможностей учащихся, методами и приёмами этого формирования. Так же обладать педагогической компетентностью, а там же и педагогическим мастерством, что очень важно для учителя.

Учитель должен уметь заинтересовать ученика по отношению к учёбе, например можно использовать игру. Игра- один из важнейших видов детской деятельности. Если использовать на уроке развивающие игры, то это приводит к быстрому усвоению окружающего мира, а значит и интеллектуальному развитию, конечно же к предотвращению трудностей, присутствующих в интеллектуальном, психическом, речевом формировании. Если ребёнок заинтересован удивительным замыслом новой игры, он как бы не замечает того, что он учится, несмотря на то что всё равно встречается с трудностями. Этот метод полезен тем, что не только знания, данные в познавательной форме, усваиваются учащимися стремительнее, прочнее и проще, но и тем что все обучающиеся будут задействованы.

Развивающие и учебно-дидактические игры делают обучение интересным, порождают заинтересованность к приобретённым знаниям, умениям, способностям, т.е. интеллектуально развивают. Поэтому к формированию культуры умственного труда младшим школьникам можно отнести и такой метод, как игра.

В ходе обучения учитель может использовать такие приёмы и методы, как сказки, введение сказочных персонажей, логические задачи, экспериментирование, обследование предметов и викторины, что тоже способствует формированию культуры умственного труда. Такой приём, как введение сказочных персонажей можно использовать в изучении новой темы или закреплении. Учитель начинает урок с такой фразы:

«Ребята, у нас сегодня необычный урок! К нам на урок прилетел гость из другой планеты».

Учитель тем самым мотивирует обучающихся к учебной деятельности, где у учащихся проявляется заинтересованность к изучению темы урока.

Элементы культуры умственного труда качества индивида замечаются по трём направлениям:

1. при работе с взаимосвязанными источниками учебной информации;
2. в постановлении познавательных задач;
3. при выполнении домашних заданий.

**Выводы.** Делая вывод можно сказать, что культура умственного труда- основа единой культуры-проявляется в различных видах деятельности и обеспечивает высокий эффект, результат обучения и воспитания обучающихся начальной школы, полное формирование его индивида, предполагает непростой педагогический феномен, где отмечаются важные компоненты: внешний(учебный труд как деятельность по приобщению к культуре); внутренний (личностный, мотивационно-потребностный, интеллектуальный, организационно-деятельностный, гигиенический компоненты).

#### **Литература:**

1. Блонский П.П. Трудные школьники. - М.: Работник просвещения, 1992. - 106 с.
2. Глуздов В.А. Культурология: учеб. пособие / В.А. Глуздов, И.И. Лукичева, А.А. Касьян и др.; Под ред. В.А. Фортунатовой и Л.Е. Шапошниковой. – М.: Высш. шк., 2003. – 11 с.
3. Культурология. Учеб. пособие / Сост. И ответств. Ред. А.А. Радугин. – М.: Центр, 2003. – 60 с.
4. Зубра А.С. Культура умственного труда студента: пособие для студентов высших учебных заведений / А.С. Зубра. – Минск: Дикта, 2006. – 228 с.
5. Сухомлинский В.А. Интерес к учению – важнейший стимул учебной деятельности учащихся // Сов. Педагогика. – 1952. – № 4. – 17 с.

УДК 371

**кандидат педагогических наук Везетиц Екатерина Викторовна**Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

**студент Матросова Ксения Сергеевна**Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

## ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* Личностное развитие человека происходит на протяжении всей жизни. Существуют разные мнения ученых по поводу формирования и развития личности человека. С точки зрения одних, формирование личности происходит в соответствии с врожденными способностями, при этом социальное окружение играет незначительную роль. Представители другой позиции отвергают врожденные качества и способности, отдавая при этом главенствующую роль социальному окружению, которое, в свою очередь, формирует человека, как личность в процессе непосредственного социального опыта. Все психологические теории объединяет одно общее мнение: человек не рождается личностью, а становится ею в процессе своей жизни.

*Ключевые слова:* толерантность, социализация, социальная толерантность, младшие школьники.

*Annotation.* Personal development of a person occurs throughout life. There are different opinions of scientists about the formation and development of a person's personality. From the point of view of one, the formation of personality takes place in accordance with innate abilities, while the social environment plays an insignificant role. Representatives of another position reject innate qualities and abilities, while giving the dominant role to the social environment, which in turn forms a person as a person in the process of direct social experience. All psychological theories unite one common opinion: a person is not born a person, but becomes it in the course of his life.

*Keywords:* tolerance, socialization, social tolerance, younger schoolchildren.

**Введение.** Младенец вступает в большой мир, в первую очередь, как биологический организм, и его основной установкой является обретение зоны физического комфорта. Только через определенный промежуток времени, по мере взросления, ребенок становится человеческим существом со своими установками, ценностями, намерениями, шаблонами, симпатиями и антипатиями, а также индивидуальным видением мира. Становление человека как личности проходит через процесс его социализации.

**Изложение основного материала статьи.** Социализация – это процесс, посредством которого индивидом усваиваются правила и нормы принятые обществом. Стоит отметить, что через становление собственного «Я» проявляются особенности процесса усвоения данных норм и правил, а также уникальность индивида как личности. Процесс социализации носит разносторонний характер, так как на его развитие и формирование оказывает влияние: семья, соседи, СМИ, образовательные организации и др. Д. Смелзер: «Успех становления личности зависит от ожидания, стремления соответствовать этим ожиданиям и изменения поведения».

По мнению данного ученого, процесс социализации происходит в три стадии: копирование и подражание поведения взрослых; игровая стадия – осознание поведения как исполнение роли; стадия групповых игр, на которой дети учатся понимать, что от них ожидает группа людей.

Важно подчеркнуть, что одним из первых, кто выделил элементы социализации, является З. Фрейд. Он говорил: «Личность состоит из трех элементов: «ид» – источник энергии, который стимулирует стремление к удовольствию; «эго» – осуществляющий контроль личности, и «суперэго», или нравственный оценочный элемент».

Социализация по З. Фрейду – процесс развертывания врожденных свойств и качеств, в результате которых происходит становление всех трех составляющих элементов личности. Многие ученые в области психологии и социологии отмечают, что социализация взрослых резко отличается от социализации детей. Социализация детей формирует ценностные установки, а социализация взрослых изменяет их внешнее поведение. Отметим, что процесс социализации в детском возрасте рассматривается в роли мотивации поведения, в то время как, социализация взрослых направлена на приобретение определенных навыков и умений.

В начале жизненного пути у человека еще не сформировано собственное «Я». Он продолжает жизнь, как эмбрион части материнского тела. Отделение личности, прежде всего, происходит от физического мира, а затем социального, который продолжается на протяжении всей жизни человека. Сначала ребенок учится различать людей по половому признаку и именам. Примерно в полтора года, ребенок осознаёт своё становление, как отдельного человеческого существа, активно используя при этом понятие «Я». Образ собственного «Я» формируется у ребенка посредством накопления социального опыта, который порождает у него образы различных личностей и включая его самого.

Всё дальнейшее развитие и формирование ребенка, как личности происходит при помощи противопоставления себя с другими индивидами. Вследствие этого, постепенно происходит становление личности с уникальными внутренними качествами, при помощи восприятия общих качеств, принятых социальным окружением. Развитие личности человека происходит не автоматическим способом раскрытия природных задатков – об этом свидетельствует опыт социальной изоляции индивида. Учеными зафиксированы случаи, когда ребенок, оторванный от человеческого окружения, воспитывался животными. Исследованиями, было доказано, что такой ребенок не имеет собственного «Я», по- тому что у него не сформировано представление о себе, как об обособленном отдельном существе.

Соответственно такой индивид не может противопоставлять себя по сходству и различию с другими индивидами. В этой связи ребенок является не сформированным как личность. Психолог и социолог Ч. Кули занимался изучением особенностей формирования личности в ходе группового общения. Он поставил для себя задачу: исследовать процесс понимания и различия личностью собственного «Я» от других личностей. В результате исследования было установлено, что развитие концепции собственного «Я» невозможно без участия социального окружения, т.е. других личностей.

Основываясь на теории Ч. Кули, каждый человек строит свое «Я» на основе воспринимаемых им реакций социального окружения. Через отношение с другими людьми, через их суждения, и оценки у индивида формируются характеристика и установки о себе. Восприятие реакций других является «социальным зеркалом» и дает представление индивиду о своем физическом.

В зависимости от направления действий толерантности Б.Ф. Поршнева делит толерантность на три вида: личностную, этническую и социальную. Личностная толерантность включает в себя ценностно-смысловое содержание, в котором главное место занимают «уважение к человеку, его право и свобода ответственности за собственную жизнь и признание таковой за каждым человеком. Этническая толерантность, как отношение к «другим», на основе их этнической принадлежности – важное проявление толерантности и личности и общества.

Социальная толерантность – это партнерское взаимодействия личности с разными социальными группами общества, она направлена на равновесие в обществе, на защиту прав и интересов личности в составе разных социальных групп [2]. Для исследования нашей темы мы более подробно остановимся на социальной толерантности. Мы анализировали разные определения социальной толерантности, мы придерживаемся определения Даля: «Социальная толерантность выступает в качестве активной нравственной позиции, умение ставить себя на место другого, учитывая при этом чувства и эмоции других людей и выстраивать межличностные отношения». Анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме показывает нам, что самым оптимальным для развития социально толерантного поведения, формирования социально толерантных установок, социально толерантного сознания является младший школьный возраст, когда происходит развитие психических процессов, ведь именно тогда формируется личность ребенка. Именно в этот период прослеживается полярность психических проявлений: целеустремленность, настойчивость и импульсивность, неустойчивость.

В этом возрасте складывается целый ряд личностных образований, важных для развития социальной толерантности. Младший школьник может смотреть на себя своими глазами и глазами других, у него развивается диалог сознания, критичность по отношению к самому себе и к окружающим, он становится способным к адекватной самооценке. На протяжении младшего школьного возраста у детей складывается новый тип отношений с окружающими людьми, он знакомится с навыками конструктивного взаимодействия, усваивает социальные нормы и другое.

Все эти важные новообразования составляют основу для успешного формирования социальной толерантности у школьников. Ведь в дальнейшем, от успешного формирования этого процесса зависит успешная социализация ребенка и процесс становления полноценной личностью [3].

Исследование проводилось на базе общеобразовательной средней школы № 1 города Москва. В исследовании приняли участие младшие школьники от 10 до 11 лет, 4 класса.

Общее количество школьников 40 человек. Выбор данного контингента определяется темой исследования.

Нами были использованы следующие методики:

1) Методика «Выбор» – направлена на выявление отношений младших школьников к общественно признанным нормам, связанных с моральными качествами: ответственность, коллективистская направленность, самокритичность, добросовестность, принципиальность, отзывчивость.

2) «Диагностика уровня эмпатии» И.М. Юсупова предназначена для выявления уровня эмпатийных тенденций.

3) Социометрия Дж. Морено предназначена для выявления межличностных отношений.

По методике Тест «Выбор» были следующие результаты: уровень ниже среднего получилось у 24 испытуемых, а это 60% – это означает, что знания о нравственных нормах довольно приблизительные, а отношение к ним пассивно-неустойчивое.

Для таких школьников характерны такие более не нравственные качества. У 10 детей 25% получился средний уровень, у них имеются знания о нравственных нормах, но отношение к ним тоже неустойчивое. Основные нравственные качества: ответственность, чуткость, справедливость, принципиальность, критичность, совместимость и др. – проявляются в зависимости от ситуации. В свободное время, наряду с оптимальными и содержательными занятиями, случаются пассивные и малозначимые формы досуга.

Достаточно высокий уровень был у 6 человек 12,5% – это значит, что хорошо усвоены нравственные нормы, и сложилось устойчивое отношение к ним. В поведении достаточно полно проявляются такие ценные качества, как совестливость, чуткость, справедливость. В свой досуг осваивается социально ценный опыт, преобладают полезные для духовного развития младшего школьника и нужные окружающим виды деятельности.

По методике «Диагностика уровня эмпатии» были получены вот такие результаты: 7,5% (3 человека) получили школьники, у которых очень высокий уровень эмпатийности – эти люди принимают все очень близко к сердцу, они довольно ранимы, также они чувствительны к проблемам окружающих. 7,5% (3 человека) получили высокий уровень эмпатийности – испытуемые, имеющие такой уровень, душевны, они стараются не конфликтовать, предпочитают работать в команде, а не в одиночку. 85% (34 человека) получили младшие школьники, у которых средний уровень эмпатийности – у них присутствует некие затруднения в общении с людьми, не высказывают свою точку зрения, пока не убедятся, что она будет принята в обществе.

По методике «Социометрия» мы выясняли межличностные отношения и получили такие результаты, что в классе присутствует как популярность тех или иных учеников, так и непопулярность и это объясняется несколькими обстоятельствами. Группа звезд могут устанавливать контакт с одноклассниками. Популярные же очень общительны, учатся довольно хорошо. Они могут понять и оценить состояние своих одноклассников, помогают им, входят в их положение.

Также немало причин для непопулярности:



1) это безразличие к собственной учебе и успеваемости своих одноклассников;

2) бездеятельность, пренебрежительное отношение к мнению своих одноклассников, вялость, что отталкивает от них большинство учащихся. Согласно итогам констатирующего эксперимента по всем трем компонентам был выявлен ниже среднего уровень формирования социальной толерантности младших школьников. Данное свидетельствует о том, что нужно повышать у детей социальную толерантность.

Сейчас с учениками 4 класса проводится целенаправленная формирующая работа. Для этого нами была составлена программа «Мы все разные, но все мы едины» для младшего школьного возраста.

Целью данной программы является формирование социальной толерантности младших школьников. Предоставленная программа включает в себя разнообразные формы и методы работы. Таким образом, мы полагаем, что формирующая работа позволит повысить уровень социальной толерантности.

В России очень важное место занимает идея формирования миротворческой личности, проявляющей такие качества как толерантность, миролюбие, понимание и уважение. Толерантность - это терпеливое отношение к людям не только своей национальности, но и к другим народам, также это способность свободно выражаться и действовать, не отнимая эту способность у других. Также это качество личности является основой демократии и прав человека, если это качество не будет сформировано, то это может привести к серьезным проблемам в мире, таким как вооруженные конфликты прочее.

В младшем школьном возрасте продолжает происходить взаимодействие между детьми, которые пришли из маленьких социальных групп, с разным жизненным опытом и с не развитыми коммуникативными навыками. Многие ученые в своих работах утверждают, что детям младшего школьного возраста достаточно сложно научиться адекватно реагировать на чужое мнение, также сложно простить обидчика, относиться к людям с ограниченными возможностями здоровья, как к равным. Проявление толерантности младшими школьниками должно основываться на умении решать конфликты, сотрудничать, находить компромисс, взаимодействовать, участвовать в обсуждениях, организовывать работу в малых группах, умение услышать и понять другого [1].

Для того чтобы жизнедеятельность младших школьников была организована на толерантной основе, следует наполнить её ненасильственным отношением между людьми, отношением к природе, научить уважать права человека, обучить бесконфликтному общению, сотрудничеству, создать условия для осуществления детьми свободного выбора, привлечь к проблеме воспитания толерантности родителей, создать комфортную атмосферу в школе и др.

Изучая проблему нравственной, а в частности толерантной воспитанности младших школьников, следует принимать во внимание их возрастные и психологические особенности:

1. Преобладание игровой деятельности над учебной. В процессе игрового взаимодействия ребенок по своей воле пробует и применяет, приемлемое для данного общества, поведение. В играх её участник должен соблюдать правила. Нарушение их одним участником игры, другие с особой остротой отмечают и выражают своё недовольство. Так ребенок учится сотрудничать с другими, справедливо и честно оценивать свои действия и действия других. «Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет» - говорил А.С.Макаренко.

2. Преобладание подвижной деятельности над монотонной. Исходя из мнения психологов, дети шести-семи лет не в состоянии удержать своё внимание на одном объекте более 7-10 минут. Так как по истечению этого времени дети начинают отвлекаться, обращать внимание на другие объекты. Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что необходима частая смена видов деятельности в процессе проведения занятий.

3. Небольшой опыт младшего школьника, вследствие чего, нет четкого представления о нравственном поведении. К 3-4 классу необходимо, чтобы ребенок научился принимать во внимание состояние окружающих людей, и его присутствие не мешало им, но и было бы приятным;

4. противоречие между теоретическим знанием и умением применять это знание на практике, к примеру, этикет, правила хорошего тона и общения. Нередко бывает такое, что знания моральных норм и правил поведения не соответствуют реальным действиям ребенка. Часто такое бывает в ситуациях, когда этические нормы и личные желания ребенка не совпадают.

5. Неравномерное применение вежливого общения со взрослыми и сверстниками (в быту, в школе на улице).

Для того чтобы сформировать толерантность необходимо построение педагогического процесса, таким образом, чтобы все компоненты и признаки толерантности развивались как личностные качества. Механизмами образования этих составляющих являются: принятие, присвоение и механизм самоконтроля. О том, что толерантность сформирована, можно судить по умению разумно взаимодействовать с людьми и группами, у которых есть ряд отличий.

План деятельности по порождению толерантности состоит из следующих пунктов:

- Развитие представлений ребенка о себе как редкой, ценной, индивидуальной личности.

- Развитие представлений о других людях на базе сопоставления себя с ними, находя сходства и различия.

- Расширение знаний об окружающем мире в соответствии с планом основной программы.

- Формирование инициативной жизненной позиции, включающей: осмысление своих возможностей; осознания своих достоинств и недостатков; умение принимать критику со стороны окружающих; осознание своих прав и обязанностей перед собой и другими людьми; развития умения оценивать свои поступки и поступкам других; понимание важности и ценности каждого человека, развития интереса к жизни других людей [3].

Сегодня для того, чтобы воспитать толерантность необходимо сплотить деятельность всех социальных ступеней и в первую очередь тех, кто оказывает наибольшее воздействие на формирование толерантной личности младшего школьника.

**Выводы.** Таким образом, мы пришли к выводу о том, что процесс по воспитанию толерантности у учеников начальной школы должен быть прицельным и методично организованным.

Учитывая многонациональность нашей страны, российский школьник должен научиться правильно принимать и понимать единство наций, понимать, что все люди взаимосвязаны и взаимозависимы между собой, понимать и уважать права, обычаи, взгляды и традиции других людей, реализоваться в обществе, не нанося вреда и не превознося свои права над правами других членов общества.



Только толерантная личность, способная грамотно разрешать конфликтные ситуации, а не избегать их, готова жить и работать в постоянно изменяющемся современном мире, способна умело разрабатывать собственные модели поведения, самостоятельно мыслить, не принося никому при этом вреда, делать правильный нравственный выбор и нести за него ответственность перед собой и обществом в целом.

#### **Литература:**

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект-Пресс, 2012. – 568 с.
2. Клепцова, Е.Ю. Терпимое отношение к ребенку: психологическое содержание, диагностика коррекция / Е.Ю. Клепцова. – М.: Академический проект, 2015. – 192 с.
3. Макарова, Т.В., Ларионова, Г.Ф. Толерантность и правовая культура дошкольников. Методические рекомендации / Т.В. Макарова, Г.Ф. Ларионова.– М.: Сфера, 2018. – 80 с.
4. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) [Текст]: сб. науч.-метод. ст. / Моск. психол.-социал. ин-т; под ред. С.К. Бондыревой. - М.: Моск. психол.-социал. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2012. - 368 с.
5. Федоренко, Л.Г. Толерантность в общеобразовательной школе: методические материалы / Л.Г. Федоренко. – СПб.: КАРО, 2017. – 128 с.
6. Чарльз Х.К. Человеческая природа и социальный порядок. – М., 2013. – 312 с.
7. Чимитова И.З. Межэтническая толерантность: сущность, характер и особенности проявления в Республике Бурятия [Текст] / И.З. Чимитова.- Улан-Удэ: Издательство БГСХА, 2011. - 135 с.
8. Ядов В.А. Диспозиционная концепция личности / Социальная психология. – СПб.: Питер, 2017. – 568 с.

**Педагогика**

#### **УДК 371**

**кандидат педагогических наук Вовк Екатерина Владимировна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

**студентка Колесникова Анна Александровна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

#### **РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье проведен анализ процесса развития читательского интереса младших школьников. Методология исследования заключается в анализе научной литературы в данной области, а также отечественного и зарубежного опыта. В представленной работе предоставлены конечные результаты, в ходе которых достигнута основная цель статьи.

*Ключевые слова:* читательский интерес, школьники, анализ, литература, источники, развитие.

*Annotation.* The article analyzes the development of the readers' interest in junior schoolchildren. The methodology of the study is to analyze scientific literature in this field, as well as domestic and foreign experience. The presented work provides the final results, during which the main goal of the article was achieved.

*Keywords:* reader interest, schoolchildren, analysis, literature, sources, development.

**Введение.** На данный момент насущной проблемой становится развитие интереса учащихся к чтению. Быстро развивающиеся современные компьютерные технологии отдаляют интерес к чтению обычной книге. Однако, не только они являются причиной снижения интереса к чтению. Во-первых, важно отметить, что современный школьник, зачастую, сильно перегружен учебной работой, что значительно сокращает его свободное время. Во-вторых, профессиональная ориентация в образовательных учреждениях может приводить, к так называемому, «профессиональному кретинизму».

Стремительное развитие общества в целом приводит к колоссальному информационному взрыву. Сегодня объемы информационных ресурсов, получаемых обществом, значительно превышают тот объем информации, который получали люди 10-15 лет назад. Это обусловлено стремительным развитием современных технологий. Важную роль в жизни современного человека играют телевидение, интернет, радиостанции, а также доступная разнообразная печатная продукция.

Стоит отметить, что изучением проблемы, представленной для анализа занимались такие авторы, как Поляшова Н.В., Бородина В.А., Чудинова В.П., Жукова И.Г., Евтюшкин С.В. и др.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является анализ процесса развития читательского интереса младших школьников.

**Изложение основного материала статьи.** Психологи считают, что информационная революция значительно влияет и на детей школьного возраста. Дети получают большие информационные нагрузки, вследствие чего довольно быстро утомляются и при этом значительно снижается интерес к творческой активности и к чтению.

На современном этапе времени формирование новых школьных программ приводит к тенденции информационного, а не поискового обучения. Зачастую, данное обучение выстраивается на запоминании большого количества представленной информации и отказе от самостоятельной работы с литературой. Все это приводит к снижению языковой, коммуникативной и филологической компетенции выпускников.

Это доказано социологическими опросами, телевизионными программами «Кто хочет стать миллионером», "Что? Где? Когда?", когда выпускники не могут ответить на элементарные вопросы, которые касаются истории собственной страны, других государств и не только. Зачастую, современные дети не могут оценить всю важность и необходимость «правильной, нормативной» речи [1, с. 35].

Довольно большая часть современного поколения обладает бездуховностью, низкой нравственностью и апатриотизмом. Именно это обуславливает важную роль преподавателя словесности, основной задачей которого выступает возрождение интереса современной молодежи к чтению.

Сейчас в среде школьников главное место занимают компьютерные игры, фильмы, которые значительно снижают их интерес к чтению. Стоит отметить, что воспитание творческой личности будет невозможным без книги. Чтение способно развивать личную культуру человека, познавательные процессы, а также формировать восприимчивость.

Современная школьная программа по русскому языку и литературе выдвигает основной задачей обучение школьников 5,6,7 классов осмысленно, но бегло читать учебные тексты. В 8 и 9 классах обучение чтению не предусмотрено школьной программой. Однако, очень важно не просто научить ребенка читать, но и развить "умение читать", то есть не просто воспринимать информационные данные и проследить сюжет произведения, но и эмоционально чувствовать настроение писателя и его героев. Обучение чтению очень важный процесс, который должен быть непрерывным и начинаться с начальных классов. Ребенок должен не просто научиться читать, а видеть книгу как некое произведение искусства.

Стоит отметить, что практически всегда ознакомление с литературой берет начало в изучении фольклора. Это позволяет школьникам познакомиться с выразительными средствами литературного языка. Безусловно, именно фольклор выступает богатым материалом для изучения различных литературных приемов - метафора, сравнение, эпитеты, аллегория и не только.

Учитель литературы в процессе обучения чтению должен использовать различные интересные задания, к которым относят:

- 1) рассмотрение сказочных персонажей и определение их характера путем литературных средств;
- 2) проследивание того, как имена героев связаны с их характером не только в отечественной, но и зарубежной литературе;
- 3) поиск схожести во многих народных сказках;
- 4) поиск литературных приемов (эпитеты, сравнения), которые описывают положительные и отрицательные качества персонажей;
- 5) определение по выявленным эпитетам и сравнениям характера и внешности сказочного героя;
- 6) описание характера персонажа с использованием красочным литературных приемов, а также выполнение творческого задание - рисунок иллюстрации к произведению;
- 7) создание презентации любимой сказки или ее персонажа;
- 8) подготовка учителем интересной викторины по изучаемом литературному произведению [2, с. 11].

Вышеуказанные задания способны побуждать школьников к непосредственному интересу к тексту, который выступает объектом исследования. Безусловно, элементы игры способны облегчить процесс восприятия, и развить навыки анализа литературных произведений. Развить у человека читательский интерес довольно сложно, именно поэтому стоит делать это с детства.

Читательский интерес является направлением личности, которое включает в себя выражение характера, нравственное отношение к действительности, а также культурный уровень личности и ее кругозор.

Читательские интересы личности являются более богатыми, в отличие от групповых, так как зависят от выполнения разнообразных ролей в обществе, принадлежности к различным социальным общностям, жизненный опыт, а также психологические особенности человека. При этом индивидуальное лицо читателя характеризуется неповторимым сочетанием читательского интереса и указанных свойств читательской психологии.

Довольно важно отличать истинные интересы от ложных. Важной отличительной особенностью выступает то, как отражены читательские интересы в сфере объективной значимости печатной продукции - верно или искаженно.

Ложным интересам очень подвержены ученики младших классов, так как, зачастую, им навязывается то, что необходимо прочесть.

Важно отметить, что на современном этапе времени задача образования и задача обучения имеют определенные различия.

Суть первой заключается в самом понятии «образование» и «развитие», которые предполагают то, что сам школьник должен создавать образ по различным культурным и нравственным образцам (моделям). Данные образцы имеют место в искусстве и жизни в целом, познавая которые школьник может усваивать нравственные ценности [3, с. 78].

Именно поэтому литературное чтение играет очень важную роль в решении образовательных задач, развития и воспитания школьников. Это особенно актуально на современном этапе времени, когда СМИ могут разрушать нравственные ценности подрастающего поколения. Педагоги и психологи считают проблему детского чтения очень актуальной, особенно на современном этапе времени.

Многие родители не имеют понятия, какими книгами интересуются и увлекаются их дети. Также стоит отметить, что не каждый родитель выписывает своему ребенку полезные и интересные периодические издания. Школьники же предпочитают в большинстве случаев не познавательную литературу, а модные журналы или сканворды.

На современном этапе времени выявляют несколько причин снижения читательского интереса у современного подрастающего поколения:

- усиленное влияние СМИ, предпочтение телевидения и компьютеров;
- незаинтересованность некоторых родителей в воспитании нравственных ценностей ребенка посредством познавательной и интересной литературы;
- изменение тенденции совместного чтения взрослого и ребенка, при поступлении ребенка в первый класс, тем самым снижая полноценное и систематическое общение между родителями и детьми посредством книги [4, с. 86].

Довольно часто ребенок может услышать от родителей следующую фразу: «Ты теперь взрослый, читай сам». Однако, это совсем неправильный подход, так как интерес ребенка к чтению должен развиваться не только в школе, но и дома.

Важнейшей целью современной школы выступает формирование культурной и образованной личности. Для эффективного достижения указанной цели необходимо введение школьников в культуру, а также

освоение нравственных образцов, которые были выработаны человечеством в целом и народом своей родины.

Развитие читательского интереса у детей всегда остро стоял среди преподавателей начальных классов. Нельзя не отметить то, что читательский интерес формируется под влиянием некоторых важных причин, к которым относят возрастные особенности учеников. Важным направлением деятельности преподавателя начальных классов является формирование условий, способных развивать читательский интерес у своих подопечных.

Для достижения видимого эффекта важно решить актуальные задачи:

- развитие читательского интереса (потребности в чтении) посредством применения различных форм на классном занятии и при внеклассной деятельности;
- развитие читательской компетентности школьников посредством литературных викторин, и реализации творческих конкурсов;
- стимулирование творческого проявления у школьников.

Развитие интереса к чтению среди школьников младших классов можно представлять в виде определенной схемы:

- урок литературного чтения;
- внеклассные дополнительные занятия;
- работа с библиотекой;
- работа с родителями [5, с. 52].

Самыми важными путями и инструментами формирования читательского интереса выступают новизна учебных материалов, применение инновационных методов в учебном процессе, создание наглядных ситуаций на уроке, увлеченное преподавание и не только. Данные средства реализуются посредством внедрения в обучающий процесс нестандартных методик работы с книгой.

Детское чтение является задачей не только преподавателей, которые должны научить детей элементарным навыкам чтения, но и родителей, которые должны заинтересовать ребенка различными познавательными пособиями. Немаловажную роль играют и библиотекари, важной задачей которых является предоставление лучших книг.

Известный философ и критик И. Ф. Карякин, говорил: «Пока ученик относится к литературе лишь как к свидетельству того, что происходит с другими, а не с ним самим, пока он в чужом не узнает своё, пока не обожжётся этим открытием — до той поры нет и интереса к чтению, нет и потребности в нём».

М.М. Безруких говорил о том, что необходимо объяснять ребенку правильные методы перехода от чтения вслух на чтение «про себя». Безусловно, данный процесс требует определенного времени и усилий. Чтение «про себя» предполагает молчаливое чтение глазами. Шевеление губами, шепот не будет считаться чтением «про себя». Необходимо начинать обучение элементам молчаливого чтения в конце первого класса, когда ребенок имеет представление о чтении в полной мере. Посредством различных упражнений по чтению «глазами», ребенок осваивает основные элементы чтения «про себя». Как чтение «вслух», так и чтение «про себя» должны представлять собой неторопливый и обстоятельный процесс, в котором абсолютно не важна скорость чтения, а довольно важно само понимание текста. Быстрая скорость чтения может приводить к искажению слов, повторам и другим свойственным ошибкам [6, с. 31].

Именно поэтому важно уделять внимание чтению «про себя». Это обусловлено социальными условиями к качественным и количественным требованиям к способу восприятия информационных данных.

При чтении «про себя» значительно упрощаются психофизиологические механизмы, так как весь процесс чтения ориентируется на читающем, без выдачи информации вслух. Это позволяет значительно увеличивать процесс понимания и осмысливания прочитанного, запоминать и усваивать информацию становится намного проще. Чтение «молча» обеспечивает у детей развитие интереса к литературе.

При этом можно сравнивать результаты «молчаливого» чтения и чтения «вслух», так как каждый учащийся может анализировать свои результаты и стимулировать ребенка на достижение лучших результатов. При этом ребенок должен понимать, что чтение «молча» является более быстрым и эффективным [7, с. 52].

Стремительное развитие эмоциональной сферы (чувственного интеллекта) происходит в младшем школьном возрасте. Именно в этот момент преподаватель способен добиться желаемых и эффективных результатов в области формирования интереса к чтению. Дети такого возраста могут закреплять определенные потребности и интересы, которые для них являются более полезными и приоритетными, а также накапливать различные чувства и переживания.

Для учащихся начальных классов чтение является занимательным и сильно эмоциональным переживанием. Интересные сюжеты, подвиги героев захватывают их воображение. Очень важно представлять детям такую литературу, которая способна научить их удивляться событиям, людям, явлениям. Это формирует у ребенка жажду познаний, умение видеть не только положительные, но и отрицательные стороны.

**Выводы.** Важным моментом при формировании положительного отношения к чтению учащихся младших классов выступает правильное и четкое построение учебного процесса и разнообразие его форм и методов. Для этого необходимо применять наглядные пособия, методические техники и приемы не только на уроках, но и на дополнительных внеурочных занятиях. Чтение способно научить ребенка развивать речь, правильно формировать литературный язык, выражать собственные эмоции, мысли и чувства как устно, так и письменно [8, с. 43].

Внимание школьников должно быть направлено на понимание все значимости чтения для личного развития, для успешного и эффективного обучения по всем школьным предметам, формирование потребности в систематическом чтении.

Безусловно, для этого требуются новые формы работы. Разнообразные методы работы с книгой с первых дней пребывания детей в школе позволят активно приобщать школьников к увлекательному и познавательному миру чтения.

#### **Литература:**

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: Учеб. пособие / под ред. Г. И. Щукиной. - М, 2014.

2. Бородина, В. А. Судьба чтения - судьба образования / В. А. Бородина, С. М. Бородин // Личность и культура. - 2015. - №6. - С. 38-43. - URL: <http://lichnost-kultura.ru/2005/20056/2005617/2005617.htm>
3. Воспитание интереса к чтению // Ум@ники. - URL: [http://bestklass.ucoz.net/publ/metodika\\_obuchenija\\_tekhnika\\_chtenija/vospitanie\\_interesa\\_k\\_chteniju/6-1-0-2](http://bestklass.ucoz.net/publ/metodika_obuchenija_tekhnika_chtenija/vospitanie_interesa_k_chteniju/6-1-0-2)
4. Галактионова, Т. Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: дис. ... д-ра пед. наук / Т. Г. Галактионова. - СПб., 2014.
5. Герbart, И. Ф. Избранные педагогические сочинения / И. Ф. Герbart. - М., 2013. - Т. 1.
6. Добрынина, Н. Слоеный пирог искусства чтения / Н. Добрынина // Библиотека. - 2014. - №9. - С. 52-54.
7. Евтюшкин, С. В. Изучение учебного предмета «Чтение» как фактор социализации младших школьников: дис. ... канд. пед. наук / С. В. Евтюшкин. - Пенза, 2016.
8. Жукова, И. Г. Педагогическая система развития читательского интереса младших школьников средствами этнопедагогике: дис. ... канд. пед. наук / И. Г. Жукова. - Саратов, 2014.

**Педагогика**

**УДК 371**

**кандидат педагогических наук, доцент Головина Галина Викторовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);

**старший преподаватель Кулебякина Елена Юрьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

### **ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ РАЗВЛЕКАТЕЛЬНО-ДОСУГОВЫХ ПРОГРАММ В ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ В МУНИЦИПАЛЬНОМ БЮДЖЕТНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КУЛЬТУРЫ «КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫЙ ЦЕНТР «ЛАДОЖСКИЙ»»: АСПЕКТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*Аннотация.* В статье рассматривается практика применения развлекательно-досуговых программ в воспитании молодежи в Муниципальном бюджетном учреждении культуры «Культурно-досуговый центр «Ладожский»», который в настоящее время сохраняет свою уникальность и востребованность в качестве пространства реализации разнообразных социокультурных технологий.

*Ключевые слова:* развлекательно-досуговые программы, воспитание, молодежь, учреждение культуры, социокультурные технологии.

*Annotation.* The article deals with the practice of entertainment and leisure programs in the education of youth in the Municipal budget institution of culture "cultural and leisure center "Ladogscii", which currently retains its uniqueness and relevance as a space for the implementation of various socio-cultural technologies.

*Keywords:* entertainment and leisure programs, education, youth, cultural institution, socio-cultural technologies.

**Введение.** Особенности воспитательного потенциала культурно-развлекательных программ заключается, прежде всего, в создании ими педагогических условий для удовлетворения потребностей в общении и совместной досуговой деятельности; воспитания социальной активности; участия в позитивно направленной деятельности молодежи, в них содержится возможность для перевода внешних требований общества к культуре досуга во внутренние потребности представителей молодого поколения, что, несомненно, актуально в современных условиях развития общества.

Деятельность учреждений культуры в обозначенном направлении связана как минимум с решением задач социализации личности. Однако, противоречия между сложившимся уровнем деятельности данных учреждений, потребностью в развлекательно-досуговых проектах и возможностью их применения в практике воспитания молодежи диктуют необходимость изучения тематики, заявленной в настоящей статье.

**Изложение основного материала статьи.** В огромном разнообразии культурных учреждений Усть-Лабинского района Краснодарского края Муниципальное бюджетное учреждение культуры «Культурно-досуговый центр «Ладожский» Ладожского сельского поселения (далее МБУК «КДЦ «Ладожский») выделяется самобытным, незаштампованным подходом к организации досуговой, познавательной и развлекательной деятельности; старается каждый год внедрять инновационные развлекательно-досуговые программы или проекты в масштабах поселения и района, края. Именно поэтому опыт МБУК «КДЦ «Ладожский» по применению развлекательно-досуговых программ в процессе воспитания молодежи взят за основу рассмотрения в настоящей статье.

Дадим краткую характеристику МБУК «КДЦ «Ладожский». Муниципальное бюджетное учреждение культуры «Культурно-досуговый центр «Ладожский» с 2007 года находится в административном подчинении Ладожского сельского поселения. Оно одно из самых крупных и деятельных учреждений культуры в Усть-Лабинском районе, что заслуженно ставит его в ряд ведущих досуговых объектов района. МБУК «КДЦ «Ладожский» является некоммерческой организацией и создано без ограничения срока деятельности, которая направлена на организацию досуга и приобщение жителей Ладожского сельского поселения к творчеству, культурному развитию и самообразованию, любительскому искусству и ремеслам, проведение культурно - досуговых мероприятий, воплощение социально - значимых проектов и программ, проведение фестивалей и конкурсов, а также для организации работы кружков, студий, клубов по интересам, творческих объединений.» (2).

С января 2010 года деятельность МБУК «КДЦ «Ладожский» направлена на выполнение муниципального заказа по оказанию услуг населению Ладожского сельского поселения по организации досуга, работы кружков и любительских объединений. Материальная база МБУК «КДЦ «Ладожский» служит наиболее полному использованию всех материальных фондов и трудовых ресурсов для развития самодельного народного творчества.

«Согласно Уставу, основной деятельностью МБУК «КДЦ «Ладожский» является предоставление услуг социально-культурного, просветительского, оздоровительного и развлекательного характера, создание



условий для занятий любительским художественным творчеством жителей Ладожского сельского поселения, в том числе социально-незащищенных групп населения.» (2).

Культурно-досуговый центр «Ладожский» является некоммерческой организацией и создано без ограничения срока деятельности. Согласно муниципальному заданию оказывает следующие услуги: 1. организация и проведение культурно-массовых мероприятий, театрализованных праздников, концертов и спектаклей; 2. организация деятельности кружков, студий секций клубов по интересам для различных социальных и возрастных групп населения.

Деятельность учреждения осуществляется на территории Ладожского сельского поселения, население которого составляет 15450 человек 32 –двух национальностей. МБУК «КДЦ «Ладожский» работает в тесном контакте с учебными заведениями (МБОУ СОШ № 19, 20, 25, ЦДТ «Ладожский» и Ладожский многопрофильный техникум), детскими садами (МБОУ ДОД № 7, 27, 29), предприятиями (СПК СК «Родина», ООО «Ладожский элеватор»), Ладожским хуторским казачьим обществом и другими общественными организациями (Совет ветеранов и Совет квартальных). Регулярно проводятся совместные мероприятия со Свято-Успенским Храмом, музыкальной школой станицы и Ладожской сельской библиотекой.

МБУК «КДЦ «Ладожский» осуществляет следующие виды деятельности: создание, организация работы любительских творческих коллективов, кружков, студий, любительских объединений, клубов по интересам различной направленности и других клубных формирований; организация и проведение различных по форме и тематике культурно-массовых мероприятий: праздников, представлений, смотров, фестивалей, конкурсов, концертов, выставок, вечеров, спектаклей, игровых развлекательных программ и других форм показа результатов деятельности клубных формирований; проведение спектаклей, концертов и других культурно-зрелищных и выставочных мероприятий, в том числе с участием профессиональных коллективов, исполнителей, авторов.

«В 2017 году на базе МБУК «КДЦ «Ладожский»» функционировало 18 клубов по интересам. Из них: 5 – для детей до 14-ти лет, 4 – для молодёжи от 15-ти до 25 лет, 6 – рассчитаны на разновозрастную аудиторию, а 2 – для людей пожилого возраста. Общее положение деятельности клубных формирований МБУК «КДЦ «Ладожский» достаточно стабильно» (2).

Практика применения развлекательно-досуговых программ в процессе воспитания молодежи в МБУК «КДЦ «Ладожский» основана на реализации государственных программ Краснодарского края. На сегодняшний день учреждение трудится над реализацией 20-ти краевых, районных и поселенческих целевых программ, и приоритетных направлений. В их числе, конечно же, находятся такие целевые программы как «О мерах по профилактике безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних в Краснодарском крае» и «Противодействие злоупотреблению наркотиков и незаконному обороту на территории Усть-Лабинского района».

Сотрудниками МБУК «КДЦ «Ладожский» выработаны определённые формы работы по каждому направлению, в рамках которых решаются определённые задачи с учетом молодежной возрастной категории населения. Такой подход позволяет максимально выполнить поставленные цели и задачи, реализовать творческий потенциал и расширить сферы социально-культурной деятельности учреждения культуры.

Опишем некоторые из них, которые направлены на духовно-нравственное, эстетическое и физическое воспитание молодежи.

Значимость духовно-нравственного воспитания трудно переоценить, поэтому и к подготовке развлекательно-досуговых программ по направлению «Формирование условий для духовно-нравственного развития граждан» Культурно-досуговый центр подходит с особой тщательностью. Формы мероприятий различны. Наиболее успешными, на наш взгляд, стали: «Как на масляной неделе» - развлекательно-досуговая программа; «Будьте вы счастливей всех» - досуговая программа творческих коллективов; «Эй, честной народ, Пасха идёт» - фольклорная культурно-досуговая программа и др.

Работа над реализацией госпрограммы Краснодарского края «Молодёжь Кубани», по мнению сотрудников МБУК «КДЦ «Ладожский», одна из приоритетных и носит комплексный характер. В неё включили несколько проектных работ по патриотическому, нравственному и эстетическому воспитанию: «Сохрани себя для жизни» - проект антинаркотической направленности, способствующий формированию здорового образа жизни; «Даёшь, молодёжь» - организация культурно-досуговой деятельности на дворовых площадках станицы; «Лето. Перезагрузка» - развлекательная программа и многое другое.

18 мая 2017 года в большом концертном зале культурно-досугового центра "Ладожский" состоялась тематическая молодёжная развлекательно-досуговая программа «Стартует БУДУЩЕЕ!», ориентированная на пропаганду здорового образа жизни у подрастающего поколения. Развлекательно-досуговая программа прошла интересно, в непринуждённой форме. У многих ребят появилось желание стать участниками танцевального коллектива «Тандем» и станцевать вместе с ними флэш-моб «НЕПОХОЖИЕ».

Важно отметить, что в рамках этого направления активно развивается волонтерское молодёжное движение.

В развлекательно-досуговых программах, проводимых по направлению государственной программы Краснодарского края «Дети Кубани», задействованы не только детские творческие коллективы, но и взрослые.

Программа разбита на подпункты, и, соответственно, работа коллектива тоже запланирована дифференцировано.

1. Отдельные мероприятия «Дети и семья» построены на вовлечение родителей в досуговую деятельность детей, на приобщение детей к семейным ценностям, а также способствуют укреплению традиционной кубанской семьи: «Мама, папа, я – спортивная семья!» - спортивно-развлекательная программа; «Моя семья – моё богатство!» - тематическая развлекательно-досуговая программа ко Дню семьи, любви и верности; «Дочки-матери, внуки-бабушки!» - конкурсная развлекательно-досуговая программа и др.

2. Отдельные мероприятия «Дети-инвалиды» направлены на социализацию и адаптацию детей-инвалидов, вовлечение их в социокультурную деятельность. Основными формами работы с этой категорией населения станицы стали: проведение новогодних и рождественских праздничных мероприятий, адаптированных игровых программ и мастер классов по прикладному творчеству: «Как-то раз под Новый год» - благотворительное театрализованное представление; «Если всех друзей обнять, будет счастья не

объять» - развлекательно-досуговая программа для детей-инвалидов; «Дед Мороз приходит в гости» - благотворительная акция с поздравлением на дому.

3. Отдельные мероприятия «Одарённые дети Кубани» реализуются циклом конкурсных проектов, которые стали уже традиционными: «Виктория» - фестиваль подростково-молодёжного творчества патриотической направленности до 18 лет; «Станица, славься талантами!» - открытый фестиваль детского, подросткового и молодёжного творчества.

4. Отдельные мероприятия «Организация отдыха, оздоровления и занятости детей и подростков». Основными видами деятельности Культурно-досугового центра в этом направлении является организация занятий в творческих формированиях Культурно-досуговым центром, организация работы летних площадок и организация досуга подростков в дни школьных каникул.

5. Отдельные мероприятия «Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних». В этом направлении ведётся совместная комплексная работа силами Ладожского Культурно-досугового центра, отделом по делам несовершеннолетних, школьных психологов, отдела по делам молодёжи при Ладожской сельской администрации.

Формы мероприятий различны: «В некотором царстве, спортивном государстве...» - спортивно-развлекательная программа; «Маленький гражданин большой страны» - час полезной информации; «Я выбираю ответственность» - викторина для подростков.

Сотрудниками муниципального бюджетного учреждения культуры «Культурно-досугового центра «Ладожский» за более чем 10-летнюю практику был наработан определённый опыт в проведении развлекательно-досуговых программ антинаркотической направленности, выявлены формы проведения развлекательно-досуговых программ на эту тему, которые находят наибольший отклик непосредственно у молодёжи.

«Современному поколению неинтересно пассивно слушать то, что зачастую монотонно и безразлично зачитывают ему со сцены специалисты в той или иной области. Оно хочет находиться в центре процесса, говорить о молодёжных проблемах и искать пути их решения. Специалисты МБУК «КДЦ «Ладожский» не первый год совершенствуют данную технологию. А если взять во внимание, что в станице проживает 3255 человек в возрасте от 14 до 35 лет, и 1208 человек из них посещают различные клубные формирования и объединения МБУК «КДЦ «Ладожский», то, вполне очевидно, насколько упрощается эта задача» (2).

Пропаганда здорового образа жизни и привлечение молодого поколения к занятиям физической культурой и спортом основное направление работы таких формирований Культурно-досугового центра как: спортивный кружок «Спорт, игра, здоровье», женского фитнес клуба «Лолита», клуба любителей здорового образа жизни «Мастер тела», оздоровительного женского клуба «Элит-леди клуб». Также развитию массовой физической культуры способствуют спортивно-развлекательные программы, организуемые сотрудниками Культурно-досугового центра: «Мы – солдаты будущего» - военно-спортивная эстафета; «Русские потехи» - спортивно-игровая программа; «Спортивный десант» - спортивно-игровая программа; «Кубанцы – молодцы и мальчишки и отцы» - спортивно-познавательная программа; «Вперёд, за здоровьем» - спортивная программа и др.

Работа над реализацией государственной программы «Развитие культуры» Краснодарского края является основополагающей всей деятельности культурно-досугового центра.

В рамках же реализации подпрограммы «Культура Кубани» работают все творческие коллективы МБУК «КДЦ «Ладожский». Реализация подпрограммы «Культура Кубани» включает в себя весь спектр художественного самодельного творчества. Здесь открывается возможность реализовать свои творческие планы коллективам всех жанров. Основной упор делается на сохранение традиционной культуры казачества. Но немало внимания уделяется также и традиционным культурам людей других национальностей, проживающих на территории Ладожского сельского поселения.

Самыми яркими по опросам зрителей и записям в Книге отзывов стали развлекательно-досуговые программы: «Зимний вечер в январе на Кудыкиной горе»; «Как на масляной неделе»; «С печкой, у печки, вокруг печки...»; «На гряной неделе»; «Людьми своими славится Кубань»; «Мы с тобою – казаки!» и многое другое.

Изложенный опыт работы по применению развлекательно-досуговых программ в процессе воспитания молодёжи в МБУК «КДЦ «Ладожский» привлекателен возможностью использования его результатов в практике молодёжных общественных организаций, в деятельности учреждений культуры и дополнительного образования, работающих с молодым поколением. Можно утверждать, что МБУК «КДЦ «Ладожский» в настоящее время сохраняет свою уникальность и востребованность в качестве социокультурного пространства применения развлекательно-досуговых программ в воспитании молодёжи с использованием разнообразных социокультурных технологий.

Рекомендации по совершенствованию процесса использования воспитательного потенциала развлекательно-досуговых программ для молодёжи в учреждениях культуры могут быть следующими.

Чтобы ориентироваться в современных тенденциях организации молодёжного досуга и эффективно использовать воспитательный потенциал развлекательно-досуговых программ учреждениям культуры необходимо постоянно отслеживать перечень культурно-досуговых услуг, предлагаемых подобными учреждениями, имеющими наиболее высокий рейтинг и пользующийся активным спросом у молодых потребителей.

Необходимо четко определить цели, задачи, формы и методы работы с молодёжью, в том числе культурно-досуговой сфере создание условий для воспитания молодого поколения.

Для стимулирования участия молодёжи в развлекательно-досуговых программах необходимо обеспечение навыков культуры досуга, которое возможно при: обеспечении благоприятных условий для ежедневного пребывания в молодёжи в учреждениях культуры; разработке и внедрении новых оригинальных развлекательно-досуговых программ; создании и реализации развлекательно-досуговых программ с целью организации неформального общения, при учете демографических данных, склонностей и интересов молодёжи; создании условий для самостоятельного, индивидуального вклада личности в подготовку и проведение развлекательно-досуговых программ для молодёжи; внедрении системы скидок для участников молодёжных развлекательно-досуговых программ; создании эффективной рекламы уже существующих и новых развлекательно-досуговых программ: осуществлении педагогических условий воспитания каждого индивида при выявлении внутреннего состояния (анкетирование, индивидуальные беседы, наблюдение) и

общего развития индивида, не навязывая, а увлекая развлекательно-досуговыми программами в учреждениях культуры; варьировании методов воспитания для самостоятельного выбора индивидом развлекательно-досуговых программ для молодежи в учреждениях культуры.

**Выводы.** Таким образом, вышеперечисленные рекомендации, направленные на совершенствование процесса использования воспитательного потенциала развлекательно-досуговых программ для молодежи, могут быть учтены при подготовке ряда молодежных развлекательно-досуговых программ, определяющих перспективное развитие культурно-досуговой деятельности учреждений культуры.

#### **Литература:**

1. Воронин, И.И. Развитие воспитательного потенциала музыкально-развлекательных программ для молодежи в учреждениях культуры [Текст]: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.05 / Игорь Игоревич Воронин; [Место защиты: Моск. гос. ун-т культуры и искусств]. - М., 2011. - 213 с.: ил.

2. МБУК «Культурно-досуговый центр «Ладожский» Ладожского сельского поселения Усть-Лабинского района. Официальный сайт. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: www.kdcladozhskiy.ru (дата обращения: 04.02.2018).

3. Современные технологии социально-культурной деятельности: учеб. пособ. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002.– 504 с.

Педагогика

УДК 371

**доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности Гордиенко Татьяна Петровна**  
ГБУОВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет» (г. Симферополь);  
**студент Позднякова Алёна Яновна**  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

### **ИНФОРМАЦИОННЫЕ - КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* Статья посвящена раскрытию проблемы формирования навыков самостоятельной работы у младших школьников. Информационные - коммуникационные технологии, рассматриваются, как средство формирования данного навыка у обучающихся начального звена образования. В исследовании показано, насколько эффективна будет работа учителя, если он сумеет правильно воспользоваться всеми известными современными информационными - коммуникационными технологиями.

*Ключевые слова:* информационные - коммуникационные технологии, компьютер, младшие школьники, самостоятельная работа.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of formation of skills of independent work of junior schoolchildren. Information and communication technologies are seen here as a means of developing this skill in primary school students. The study shows how effective the work of the teacher will be if he can properly use all known modern information and communication technologies.

*Keywords:* information and communication technologies, computer, junior schoolchildren, independent work.

**Введение.** Говоря об информационных - коммуникационных технологиях можно с уверенностью утверждать, что они в современном мире занимают огромное и незаменимое место, как в жизни современного человека, так и в образовательной среде. Перед учителями стоит одна из важнейших задач - научить младших школьников пользоваться информационными - коммуникационными технологиями с условием того чтобы они приносили пользу обучающимся, с опорой на то что эта информация будет добываться самостоятельно детьми и так же будет использована ими в дальнейшей учебной деятельности. Данный вопрос достаточно важен, так как необходимо с самых начальных ступеней обучения научить детей самосовершенствованию и самореализации.

**Формулировка цели статьи.** Показать что информационные – коммуникационные технологии являются эффективным средством формирования навыков самостоятельной работы у обучающихся начального звена образования.

**Изложение основного материала статьи.** В первую очередь для того, чтобы понять всю важность информационных - коммуникационных технологий для современного образовательного процесса необходимо понять само понятие «информационные - коммуникационные технологии». «Информационные технологии – это совокупность знаний о способах и средствах работы с информационными ресурсами, и способ сбора, обработки и передачи информации для получения новых сведений об изучаемом объекте» (И.Г. Захарова) [5, с. 17].

Информационные и коммуникационные технологии – это понятие, которое обобщает, описывает различные устройства, механизмы и последовательность обработки информации. Компьютер же в свою очередь - это не что иное, как одно из главных и важных современных устройств информационных - коммуникационных технологий. На сегодняшний день современные компьютеры снабжены различным программным обеспечением, так же разработано огромное количество образовательных и развивающих программ для детей всех возрастов, в том числе и младших школьников, которые развивают самостоятельность обучающихся начального звена образования. Современная система образования рассматривает информационные - коммуникационные технологии как взаимосвязанный комплекс объектов, совершенных действий и правил. Все перечисленные компоненты связаны с подбором, некоторым изменением и преподнесением информации во время различных коммуникаций с различными участниками беседы. В соответствии с этим во время работы с информационными коммуникационными технологиями идет подбор, редактирование и применение с передачей информации. Данная информация оказывает

определенное психолого-педагогическое воздействие, которое подразумевает собой творческое развитие обучающихся, формирует у них знания, умения и навыки, которые необходимы будут детям в дальнейшем [6, с. 58].

Применение информационных - коммуникационных технологий на уроке дает множество преимуществ. В первую очередь данные технологии позволяют направить обучающихся начального звена образования на добывание знаний самостоятельно, однако немаловажно и то, что информационные - коммуникационные технологии помогают повысить познавательную активность, индивидуализировать процесс обучения, повышают возможность выполнить, как можно больше заданий и так же позволяют школьникам получать различного рода информацию используя сеть Интернет [3, с. 134].

На уроке использование - коммуникационных технологий вызывает у младших школьников достаточно большой интерес. В соответствии с этим используя компьютер на уроке мы можем достаточно прочно заинтересовать школьников, при этом не стоит забывать и о том, что компьютер это всего лишь «помощник», который необходимо использовать соблюдая определенные рамки, а не бездумно включая во все части урока. Чтобы организуемая работа на уроке была продуктивной, и младшие школьники из нее что-то вынесли необходимо показать обучающимся, что информационные - коммуникационные технологии это не игра, а способ и средство, с помощью которого можно получить качественную информацию и при этом, не используя помощь взрослых. На сегодняшний день существует огромная необходимость в научении обучающихся начального звена образования работать с компьютером правильно, что включает в себя осуществлять поиск информации, подбирать нужную информацию, систематизировать, сопоставлять, анализировать и обобщать [7, с. 68].

В Федеральном образовательном стандарте начального общего образования так же прописано использование информационных - коммуникационных технологий на уроке. Так обучающиеся начального звена образования должны научиться в процессе обучения и воспитания пользоваться компьютерными технологиями. Дети должны получить навык в умении анализировать информации, которую они получили в результате использования информационных - коммуникационных технологий, для того чтобы во время дальнейшей своей деятельности суметь найти информацию самостоятельно и тем самым развивать у себя такой важный навык как самостоятельность в результате чего будет происходить самообразование. Тем самым становится очевидной необходимостью использования информационных - коммуникационных технологий во время учебного процесса.

Главная особенность многих новых информационных-коммуникационных технологий это то, что они базируются на использовании современных новейших персональных компьютеров. Так в соответствии с вышесказанным компьютер на сегодняшний день это некое средство, которое является одним из важнейших составных частей для того чтобы личность ребенка развивалась всесторонне и гармонично. Не смотря на это, процесс внедрения компьютеров в образовательный процесс сталкивается с определенным торможением, что связано с тем, что не все учителя хорошо владеют современными информационными - коммуникационными технологиями [6, с. 157].

Информационные - коммуникационные технологии это отличное средство для формирования навыков самостоятельной работы у младших школьников, которое так же дает возможность учителю младших классов организовать различные формы учебно – познавательной деятельности, при этом самостоятельная работа детей несет более активный и целенаправленный характер. Используя информационные - коммуникационные технологии для повышения качества учебного материала и поднятия образовательного эффекта необходимо также и помнить то, что весь процесс учебной деятельности на использовании компьютера или иного подобного источника строить не стоит, так как данными действиями мы можем получить совершенно противоположное действие.

Младшие школьники более качественно усваивают информацию, если материал преподносимый им, достаточно наглядный, яркий и так же, что немаловажно вызывает у обучающихся начального звена образования хорошие, положительные эмоции, что является залогом повышения навыков самостоятельной работы. Таким образом, очевидным становится тот факт, что использование медиаресурсов в учебном процессе повысит эффективность образовательного процесса. Мультимедийная презентация на уроке является одной из самых удачных форм преподнесения учебной информации. Так, используя мультимедийную презентацию, мы можем оказывать влияние на обучающегося с нескольких сторон – на зрение и на слух ребенка, а тем самым повысить возможность формирования в дальнейшем навыка самостоятельной работы. Формирование навыков самостоятельной работы при этом зависит от того насколько качественно выполнена презентация и насколько она учит этому навыку [2, с. 20].

Использование мультимедиа предоставляет возможность младшим школьникам самостоятельно поработать над учебным и познавательным материалом, а так же решить без взрослого, как и в каком направлении, изучать материал. Так постепенно младшие школьники становятся активными участниками учебного процесса, умеющие работать самостоятельно. В процессе использования мультимедиа обучающиеся начального звена образования могут сами управлять своим процессом приобретения знаний, и соответственно развивать свои навыки самостоятельной работы [6, с. 224].

Во время использования информационных - коммуникационных технологий в учебно – воспитательном процессе начальной школы необходимо чтобы данная работа была направлена на интенсификацию процесса обучения, необходимо, чтобы шла реализация идей системно – деятельностного подхода, усовершенствование форм и методов обучения, которые давали бы возможность не механического запоминания, а овладение умением самостоятельно добывать информацию. В течении всего процесса обучения учитель должен формировать у обучающихся наличие собственной точки зрения, которая показывала бы самостоятельность мышления младших школьников [4, с. 26].

Если проанализировать научно - педагогическую литературу, то можно сделать вывод, что можно выделить три цели использования информационных – коммуникационных технологий в учебно – воспитательном процессе:

1. Развитие личности младшего школьника и его непосредственная подготовка к самостоятельной приносящей результат деятельности в условиях информационного общества через:

1.1 развитие конструктивного и алгоритмического мышления;

1.2 уменьшения репродуктивной деятельности, в результате чего будет происходить развитие творческого мышления у обучающихся начального звена образования;



- 1.3 формирование умений подбора и отбора информации.
2. Воплощение заказа общества:
  - 2.1 подготовка младших школьников к самостоятельной работе в результате использования информационных - коммуникационных технологий.
  3. Создание мотивации обучающихся во время учебно – воспитательного процесса:
    - 3.1 повышение результата обучения за счет информационных – коммуникационных технологий;
    - 3.2 использование различного рода стимулов в процессе работы с обучающимися, для повышения познавательной деятельности.

Когда учитель использует информационные - коммуникационные технологий во время учебной, воспитательной и самостоятельной работы обучающихся начального звена образования это:

1. Дает возможность осуществить индивидуальный подбор различного рода заданий и провести соответственно анализ;
2. Повышает качество обучения;
3. Погружает обучающихся в работу;
4. Делает младших школьников более направленными на работу и заинтересованными;
5. Создает мотивацию для обучающихся;
6. Повышает успеваемость детей, в результате многократного выполнения заданий;
7. Создает у младших школьников адекватную самооценку, путем контроля себя с помощью компьютера;
8. Создает подходящую среду для самостоятельной работы, когда помощь взрослых минимальна;
9. Формирует информационно – коммуникационную компетентность обучающихся начального звена образования [1, с. 32].

Если затрагивать тему непосредственной самостоятельной работы обучающихся начального звена образования посредством использования информационных – коммуникационных технологий для расширения не только интеллектуальных способностей, но и навыков самостоятельной работы, то здесь уместным будет использование метода учебных проектов. Данный метод позволяет развить умение самостоятельно получать и добывать знания. Во время погружения обучающихся в такую работу они учатся самостоятельно подбирать информацию, выбирают самое главное, делают выводы и оценивать проделанную работу.

Абсолютно все учебные проекты помогают детям проявить творчество, помогают раскрыть его личные способности и показывают насколько хорошо ребенок может работать самостоятельно, без помощи взрослых. Данный метод обладает преимуществом еще и в том, что учитель может предложить выполнять проект не одному школьнику, а группе, и данный вид деятельности не отнимет у младшего школьника возможности работать самостоятельно, а наоборот научит организовывать свою деятельность.

Когда мы формируем самостоятельность обучающихся начального звена образования посредством использования информационных – коммуникационных технологий не стоит забывать что данный навык можно сформировать и во внеурочной деятельности, например организовав кружок. Там необходимо младших школьников познакомить с методом проектов, и с информационными - коммуникационными технологиями, показав при этом школьникам, как можно использовать информационные технологии, донести до детей, что добывать информацию самостоятельно достаточно познавательно и интересно. Залог желания детей работать самостоятельно – это формирование интереса, то есть их мотивация. Метод проектов развивает не только навыки самостоятельной работы, но и инициативность, которая находится рядом с самостоятельностью. Информационные – коммуникационные технологии в этом процессе служат средством добычи информации, а так же средством ее преподнесения остальным.

Информационные - коммуникационные технологии в образовательном процессе позволяют организовывать разные формы учебно-познавательной деятельности на различных уроках, а так же сделать данную деятельность более активной, целенаправленной и самостоятельной. Учитель может разрабатывать интегрированные уроки, например литературного чтения и окружающего мира, на которых обучающиеся имели возможность самостоятельно подготовить сообщения и презентации с использованием информационных - коммуникационных технологий. Так же можно научить обучающихся начального звена образования создавать брошюры на компьютере, после чего всем желающим раздать различные темы и они бы выполнили небольшие сообщения.

Когда учитель правильно использует информационные -коммуникационные технологии, то это дает ему возможность привлечь детей, обеспечить обучающимся хорошую мотивация, которая в дальнейшем будет стимулом работать самостоятельно, в процессе чего будет повышаться творчество школьников и эффективность обучения. Также когда учитель использует информационные - коммуникационные технологии в процессе своей деятельности он не должен производить разделение на ученик и учитель, так как здесь работа должна носить совместный характер.

Информатизация процесса образования является весьма мощным инструментом. Компьютер, как неотъемлемое средство добычи знаний в современном мире, можно использовать на всех дисциплинах для повышения навыков самостоятельности – это и тренажеры, и тесты, и электронные учебники, и мультимедийные энциклопедии, и развивающие программы, и приложения и многое другое.

**Выводы.** В соответствии со всем вышесказанным можно сделать вывод, что использование информационных – коммуникационных технологий позволяет качественно формировать навыки самостоятельной работы у обучающихся начального звена образования. Учитель имеет возможность организовать самостоятельную работу обучающихся, научить их мыслить самостоятельно, однако навык самостоятельной работы будет привит младшим школьникам лишь при условии того, что изначально ребенку будет интересно добывать знания, делиться ими с окружающими и использовать при этом информационные - коммуникационные технологии. Таким образом, если учитель организует свою работу правильно, то в конечном итоге он сумеет заложить навыки самостоятельной работы у обучающихся начального звена образования, и получить качественные результаты.

#### **Литература:**

1. Анкудинова С.А. Непочатых И.А. Развитие интеллектуальных способностей детей дошкольного и младшего возраста с помощью информационно – коммуникационных технологий // Инновационная наука.- 2016. - №12. - С. 31 – 36.

2. Вострикова, Е.Л. Использование информационно-коммуникативных технологий в начальной школе / Е.Л. Вострикова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2011. - № 2. - С. 19-22.
3. Гордиенко Т.П., Смирнова О.Ю. Классификация информационно-коммуникационных технологий в образовании / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 1. – С. 130-140.
4. Евдокимова В. Е. Формирование ИКТ-компетентности младших школьников // Электронный научный журнал «Наука и перспективы». – 2017. – №1. - С. 23-29.
5. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений / И.Г. Захарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
6. Использование информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе высшей школы [Текст]: монография Гордиенко Т.П., Горбунова Н.В., Смирнова О.Ю., Хрулева А.А.; Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского» в г. Ялте, 2016. – 232 с.
7. Планируемые результаты начального общего образования / [Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др.]; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009 – 120 с.– (Стандарты второго поколения). – ISBN 978-5-09-021058-4.

**Педагогика**

**УДК 372.881.111.1 + 811.11-112**

**кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Елена Викторовна**  
Казанский государственный энергетический университет (г. Казань);  
**кандидат филологических наук, доцент Садыкова Гузель Зуфаровна**  
Негосударственное образовательное учреждение высшего образования  
«Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань)

### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ: НОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ И СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ WEB 2.0.**

*Аннотация.* Широкое использование мультимедийных технологий и Интернета оказало влияние на систему образования, что привело к значительным изменениям в содержании и методах преподавания иностранных языков. В статье доказано, что использование ИКТ в учебном процессе имеет ряд преимуществ: создаются дополнительные возможности для развития творческих способностей, внедряется интерес к научной деятельности. В представленной статье изучается использование ИКТ для оптимизации учебного процесса обучения иностранному языку. В статье рассматривается использование технологий Web 2.0 в преподавании иностранных языков, которое становится неотъемлемой частью в преподавании иностранного языка.

*Ключевые слова:* образовательные технологии, учебный процесс, коммуникативные навыки, дидактическая ценность, образовательный процесс, образовательные блоги, интерактивные модели.

*Annotation.* The widespread use of multimedia technologies and the Internet has had an impact on the education system, causing significant changes in the content and methods of teaching foreign languages. It is proved that the use of ICT in the educational process has the number of advantages: additional opportunities are created for the development of creative skills, interest in the scientific activity is being inculcated. The presented article studies the use of ICT to optimize the learning process for teaching the foreign language. The article considers the use of Web 2.0 technologies in the foreign language teaching which becomes an integral part of foreign language classes.

*Keywords:* educational technologies, learning process, communicative skills, didactic value, educational process, educational blogs, interactive models.

#### **I. INTRODUCTION.**

At the present time, in the framework of changing the education system, the introduction of information and computer technologies in the educational process is being actively implemented. The use of Web 2.0 services, and microblogging, in particular, in the process of foreign languages teaching, is an indispensable resource for the formation of communicative skills. At the moment there are several works devoted to teaching foreign languages through microblogging.

No less popular way of using computer technology is the creation of multimedia PowerPoint presentations. The use of computer presentations in the studying process allows the implementation of the new lexical, regional material in the fascinating form, the visualization principle is implemented, which contributes to a lasting assimilation information. Independent creative learners' work in the creation of computer presentations is the best way to expand the active vocabulary [1, 10].

The use of multimedia presentations is effective for visual support of speech learning. *The advantages of multimedia presentations* include the following: a combination of text, audio and video; the possibility of using an interactive, a multimedia board that allows more clearly to semantic the new lexical, grammatical and phonetic material, as well as provide support for learning all types of speech activity; the ability to use individual slides as a handout (supports, tables, diagrams, graphs, charts); activating the learners' attention; ensuring the effectiveness of perception and memorization of the new educational material; control over assimilation and systematization of the new and studied material; saving study time; formation of computer multimedia competence [1, 5, 9]. Using PowerPoint presentations in the learning process makes it easy to practice the various types of language and speech exercises: imitative, substitution, transformation, reproductive [1, 3].

Practically anyone who possesses the basic skills of working on the Internet has the opportunity to find or independently create a curriculum with educational materials that would be in full compliance with the written goals and objectives of the study [16, 15]. There are specially designed educational electronic plots prepaid for educators, who would like to create an open campus for learners. One of the first and most popular patch tops of this type is Moodle [20].

According to the explanation Moodle is a “software product that allows creating courses and websites based on the Internet”. The main advantage of Moodle is that all the data that is used to create the course is stored on the university server, which makes it easy to move, download, edit and delete them, with any change automatically becoming visible to the course participants. [3, 8]. The use of Moodle makes it possible to solve the problem of integrating various forms of learning activity into a single space where the educator could monitor the learners’ performance of various activities, evaluate the work, and, most importantly, individual learners, whole groups and the educator could work together [19, 22]. The system supports the exchange of files of any format - both between the educator and the learner and between the learners themselves. The system is equipped with a message evaluation function - both by educators and learners. Chat allows you to organize the training discussion in real time. Services “Messaging”, “Commentary” are designed for individual communication of the educator and learner, which may include work reviewing, discussing individual educational problems [3]. Thus, the use of the Moodle system helps to increase the time and intensity of communication during the learning process.

## II. OBJECTIVE.

One of the requirements for the implementation of any basic educational programs for the bachelor and master's program on the basis of FGOS, as indicated in paragraph 7.3. is the wide use in the educational process the active and interactive forms of conducting classes in conjunction with out-of-class work with the goal of forming and developing the professional skills. The proportion of sessions conducted in interactive forms is determined by the main goal of the educational programs, the peculiarity of the contingent and the content of specific disciplines. In general, they should constitute at least 20% of classroom hours in most areas of university training. At the present stage of teaching foreign languages, with the wide dissemination and use of new Internet technologies, there is a need to develop new methods of the foreign language teaching on the basis of educational Internet resources and social services Web 2.0.

## III. CASE-STUDY: Technologies Web 2.0. in teaching a foreign language.

The modern development of the Internet is characterized by the emergence and wide dissemination of social services known as Web 2.0 (blogs, wikis, podcasts, YouTube, microblogging and others) which is the platform that allows the wide range of Internet users to be not only recipients of information but, most importantly, its creators and co-authors. These type technologies are aimed at the communicative interaction between people who are at a distance from each other, later they were used for educational purposes, namely, in teaching a foreign language. The most common computer technologies that are used in teaching a foreign language: Internet sites; Skype; Blogs.

### 3.1. Internet sites

It helps solve the number of didactic tasks:

- internet sites contribute to the formation of reading skills, using the materials of the global Internet;
- vocabulary formation;
- increase in the motivation to study a foreign language;
- widening the horizons, which is the realization of socio-cultural competence.

Successful organization of socio-cultural work implies the consideration of these factors. At the same time, the independent work is understood as the student himself is responsible, driven by his inner cognitive motives; which is carried out at the most convenient time for the student. An example: BBC Learning English (<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish>). The site is equipped various teaching and methodological materials, which allows the student to verify his knowledge. The site offers a section “*Words in the News*”, containing the latest world news in the form of short reports. Students are given the opportunity not only to read but also to listen to the reportage and work out the vocabulary on the topic.

Sections like “*Read More*”, “*Related Stories*” and “*Related Internet Links*” contain additional information that can act as the means of expanding the outlook. Thanks to the availability of the “*Latest Reporter*” section, students have the opportunity to select reports on various topics. “*Video Stories*” is a special value, as students have the opportunity not only to hear but also to view the story. The announcer reports the subject of the video and reads out the list of active vocabulary. At the same time, students are given the opportunity to read the definition of each lexical unit. Then the announcer reads the report on the background of the video sequence, after which the student listens to the reportage again and sees the active vocabulary on the screen as it appears in the text. It should be noted the section, which is very popular among students is “*The Video course on English idioms*”. A video course is entitled to introduce with the most frequently used idiomatic expressions, which the professional British actor tells about. This video course consists of 32 lessons. Thus, when using the considered site, all the basic didactic principles of learning are realized: accessibility, individualization, feasibility, visibility, consciousness and activity. The use of such sites contributes to the formation of the following professional competencies among students [10, 12]:

- own a system of linguistic knowledge, including the basic phonetic knowledge, lexical, grammatical, word-formation phenomena and functioning patterns of the foreign language being studied, its functional varieties (PK-1);
- the idea of the ethical and moral norms of behaviour adopted in a monoculture society: the social situation models, the typical interaction scenarios (PC-2);
- master the basic discursive ways of implementing the communicative purposes of the utterance in relation to the peculiarities of the current communicative context (time, place, goals and conditions of interaction) (PP-3);
- master the main ways of expressing the semantic, communicative and structural continuity between parts of the utterance - the compositional elements of the text (introduction, the main part, the conclusion), sentences (PK-4);
- own the main features of the official, neutral and informal communication registers (PC-6);
- be able to use etiquette formulas in oral and written communication (greeting, farewell, congratulation, apology, request) (PK-8).

### 3.2. E-mail.

On the composition of the elements and the principle of operation E-mail practically repeats the system of traditional (paper) mail, borrowing as terms (mail, letter, envelope, enclosure, box, delivery, etc.), and characteristic features as simplicity, message delay transmission, sufficient reliability and at the same time the lack of delivery guarantee.

In the educational process, the use of e-mail is very common. The advantages of using e-mail for educational purposes include the following:

- exchange of letters by e-mail is familiar to students, thereby creating a natural environment for applying ESL in a real-life situation;

- an additional opportunity to apply the received linguistic knowledge in real communication situations in a written speech with the subsequent discussion of the work done in the lesson;
- this type of work is especially conducive to the development of written speech, resulting in statements gradually becoming more voluminous and meaningful; this work contributes to the mastery of intercultural competence [7, 13].

International letters exchange can be carried out with an audience and at any level of language proficiency. In addition to the purposeful use of the studied language, the establishment of friendly contacts and the culture study in this way, electronic correspondence has advantages over paper: it is faster and more convenient. However, according to many students, writing an email is a time-consuming process that takes a long time, and is not the most convenient way of exchanging messages.

### 3.3. Wiki.

The website whose structure and content users can change by themselves using the tools provided by the site. Formatting text and inserting various objects into the text is done using the wiki markup. Based on this technology Wikipedia and other projects of the Wikimedia Foundation have been built.

The name of the *wiki service* was borrowed from the Hawaiian language (“wiki-wiki”), which means “fast”, therefore this service is characterized by fast access to information. Through the Internet, an unlimited number of people who are at a distance from each other can participate in the creation, addition, correction and content removal, and also can return to the original version wiki pages. As a result of multiple editing, a fairly correct and relatively complete information material is formed. Many wiki pages have a hypertext structure that allows the reader to navigate easily from the page to the Internet page in search of additional information [5, 6].

The appearance of the first wiki service is connected with the programmer Ward Cunningham. In 1995, he created the first-ever wiki-network for internal use as a kind of database. In 2000, with the advent of the first network encyclopaedia “Wikipedia” (Wikipedia, [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)) in which anyone can become an author, the social service of the wiki has gained worldwide fame. It should be noted that currently, Wikipedia is the most popular wiki server around the world. Wikipedia has its own security service, with the approval of which, users can make changes and additions to the articles of the network encyclopaedia. Text, as well as photo and video materials, become available to a wide range of users not immediately, but after some time after the system, administrators approve the content of the posted material. That is why the information published in Wikipedia is characterized by a fairly high degree of reliability.

In the process of the foreign language teaching, Wikipedia is used as an effective information resource, with the aim of increasing knowledge of the culturological nature and developing reading skills. Other wikis are used to develop writing skills, which were created specifically for educational purposes. Such servers allow you to limit the access of individuals to a particular wiki page. The most known wiki servers of this type are PBworks ([www.pbworks.com](http://www.pbworks.com)), MediaWiki ([www.mediawiki.com](http://www.mediawiki.com)), Wiki host ([www.wikihost.org](http://www.wikihost.org)). The use of these servers for educational purposes is free of charge. Wiki-technology has a number of distinctive didactic properties, which include the following:

- publicity (the wiki document is available to all project participants who are at an unlimited distance from each other);
- non-linearity (changes and additions are not placed in chronological order one under the other (as in a blog or on a web forum), and each project participant can make changes to a previously saved version of the document);
- the ability to access the history of the document (all versions of the document and all changes are recorded on the server, if necessary, each project participant can return to the earlier version of the document, and also track who is involved in the project and when the document was changed);
- multimedia (the ability to use different types of materials for the creation of a wiki document: text, graphics, photo, video, audio);
- hypertext structure (the possibility of creating internal and external hyperlinks).

### 3.4. Skype.

In the process of the foreign language teaching, the use of Skype is widespread. Online communication promotes the communicative competence development, increasing the vocabulary, as well as increases the students' motivation for the phraseology of the studied language. Skype is free software that provides text, voice and video over the Internet between computers. The program also allows you to make conference calls (up to 25 voice subscribers, including initiators), video calls (including video conferences for up to 10 subscribers), and also provides text messages and files in the form of a chat.

Using Skype for educational purposes, students have the opportunity to communicate with native speakers: with their peers, as well as participate in group sessions, seminars, webinars and conferences conducted by native speakers. Immersion in the language environment in the process of the foreign language learning is an effective factor.

However, not every student can afford to stay in the country of the studied foreign language for a long period of time. Thus, Skype allows you to infiltrate the medium of communication in a foreign language. Students are given the unique opportunity not only to hear the foreign speech, but also to watch gestures, facial expressions, intonation of the interlocutor, and follow articulatory movements, pay attention to phrasal accents in the speech of the interlocutor, which is an undoubted plus of skype in case communication occurs with a native speaker. In the process of communicating with the use of Skype, students develop the listening skills to foreign language, develop conversational skills, increase vocabulary, learn grammar, and are taught reading and writing in parallel. It should be noted that using Skype is one of the resources for replenishing the vocabulary with authentic modern spoken expressions.

However, these features can be both advantages and disadvantages of Skype, if the foreign language is not native to the interlocutor. That is, there is a probability that the student will subconsciously copy the wrong pronunciation, articulation and intonation pattern. Therefore, the choice of the interlocutor via Skype must be approached very carefully and it is necessary to impede the completeness of the speech perception in a foreign language. These may include factors such as:

- too fluent speech of the interlocutor;
- the quiet voice of the interlocutor/interlocutors;
- simultaneous speech of several people;
- a large number of new and complex words in the speaker's speech;



- complex sentence structures;
- strong accent;
- background noise and other distractions.

### 3.5. Podcasting.

Thus, the term “podcasting” has acquired the meaning “a way of distributing audio or video information on the Internet”. Podcasting means both the production and supply of podcasts or video players. Usually, podcasts have a certain theme. New in the podcasting system is that you don’t need to download data from the site separately and constantly monitor if something new has appeared on the site. Instead, you can subscribe for free and from that moment automatically receive new information on your computer or MP3 player. To do this, you need to download the appropriate software (for example iTunes) which will regularly check sites and download new audio or video files to a computer or MP3 player.

Technical and didactic characteristics of podcasts include authenticity, the relevance of autonomy, parallel work with various types of speech activity, mobility, multifunctionality, productivity and interactivity [10, 11, 15, 20]. There are two ways to use podcasts in the learning process:

- listening to information;
- creating your own products.

The most realistic task of using podcasts for educational purposes is to develop receptive auditory skills. Podcasts provide an opportunity to approach the organization of this kind of work as listening to a new way. Subjects and volume of podcasts are diverse, which makes it possible to use them at different levels of language learning.

In general, the working technology with a podcast coincides with the technology of working on audio texts and has a clear sequence of the actions of the teacher and students [11, p. 161]. Therefore, when selecting podcasts for teaching content and developing tasks for them, the teacher must follow the basic principles and requirements for working with audio texts [2, p. 55]. When selecting the content, it is necessary to take into account the fact that on the Internet there are both professionally created podcasts and amateur audio blogs that are inferior to the content offered. A variety of news, information and cultural programs and podcasts of the site “Voice of America” contribute to the formation and development of a communicative competence of another language and the foundations of critical thinking.

### 3.6. YouTube.

The service that provides video sharing services. Users can add, view, comment and share with friends some video. Due to its simplicity and ease of use, YouTube has become the most popular video hosting and the third site in the world by the number of visitors.

The use of video in the process of the foreign language teaching provides a unique opportunity to master the language and the foreign culture. Unlike audio or printed text, which is characterized by the informative availability, educational, educational and developing values, the video has not only a content side of communication but also provides visual information.

Visual support contributes to a more complete and accurate understanding of the message, contributes to the development of phonemic and audio-visual abilities. The use of video materials in the foreign language teaching not only activates the attention and memory of students, broadens their horizons, develops and improves not only auditory but also communicative skills that are foreign speaking.

Video demonstration should be accompanied by the clear instruction of the educator and aimed at solving the specific learning problem.

To achieve the effective use of video in the foreign language teaching, it is necessary to comply with a number of conditions:

- the video content material should correspond to the study material, the topic of the lesson and the language proficiency level;
- the video should provide students with the opportunity to develop a linguistic, communicative, sociocultural competence;

Educational videos of the YouTube site can be used effectively in teaching English grammar: as the educational information on grammar is presented in a visual form in the form of diagrams, drawings, songs and rap songs. During the session, the teacher and students can make detailed comments on visual materials [11, 12,13, 17].

### 3.7. Blogs.

In modern conditions, the possibilities of using blogs in the educational process are expanding. Blog (online event log, online diary, online diary) is the website whose main content is regularly added records containing text, images or multimedia. Blogs are characterized by short records arranged in reverse chronological order. The presence of blog differences from the traditional diary is determined by the environment: blogs are more often public and assume the presence of readers who can enter into a public discussion with the author (in comments to the blog entry or blog posts). Usually, records are categorized and assigned by keywords or hashtags.

According to several authors [2, 4, 6, 7, 8, 9, 12], there are numerous varieties of blogs, as well as classifications by various parameters. For example:

Types of blogs by authors:

- personal (author’s, private) blog - conducted by one person (usually the owner of the blog);
- fake blog - is conducted on behalf of someone else’s face;
- a collective blog is maintained by a group of people;
- corporate blog - conducted by employees of one organization and etc.;

types of blogs on the availability and type of multimedia:

- text blog is a blog whose main content is texted;
- photo blog - a blog containing photos;
- music blog - blog, the main content of which is music;
- video blog - a blog that provides videos.

Blogs provide the opportunity to listen to the speech of the native speaker. The use of appropriate types of blogs contributes to learning the rhythmic intonation speech side. Until now, the intonation training was reduced to mechanical reproduction, so the speech in a foreign language was artificial. The work on developing the rhythmic intonation side of speech can include the following components:

- viewing and listening to the recording;
- the separation of intonation groups and the movement of tones;

- the composing intonational marking;
- highlight melody and directly playback.

Working with the video blog allows you to perceive non-verbal means of communication, which is important in the communication process. Gestures and facial expressions are involuntarily repeated, which makes the speech more natural.

Blog-platform (blog hosting, blog-service) is a “communal” service that provides the user with a “turn-key” engine and allows you to blog diary without having to engage independently in programming. To maintain the blog, it is sufficient for the user to obtain basic skills in working with web services.

### 3.8. *The microblogging.*

Microblogging is the popular social networking application technology that allows users to publish on the Internet short text messages (less than 200 characters) in real time via the Internet, instant messaging clients, applications for mobile devices, etc. The use of microblogging can be an effective tool in the foreign language teaching. At present, it acquires a noticeable interest from the educational community.

The main advantage of using microblogging in learning a foreign language is the use of short messages, characterized by greater spontaneity, emotionality, imagery, concreteness and simplicity of speech compared to writing essays or blog posts. The absence of preliminary thinking of the utterance and the associated lack of a preliminary selection of linguistic material, the verbal communication spontaneity between its participants, the ease of the speech act, the widespread use of everyday and emotional expressive vocabulary and phraseology are characteristics of spoken language. It should be noted that the students' use of microblogging for learning purposes has a strong resemblance to spoken speech, which leads to an increase in the skills of not only written but also the oral speech of students.

The advantages of using microblogging in the educational process include:

- facilitating the development of written, reading and oral skills (speaking and listening);
- the development of the ability to articulate clearly their thoughts, because of the possibility of using a limited number of characters;
- help teachers in the differentiation and consolidation of the material covered in the lesson;
- increase the activity of students.

It should be noted that the use of microblogging promotes the development of metacognitive abilities, that is, reflexive learning. Reflection is understood as one of the important mechanisms that provide the basic functions of consciousness, such as:

- the person's identification from the environment and the opposition as a subject to the object;
- generalized and purposeful reflection of the external world;
- linking previous experience with the information received;
- goal-setting, that is, a preliminary thought-based construction of actions and a forecast of their consequences;
- control and management of the person's behaviour, its ability be aware of what is happening [8, 9, 10, 14, 19].

The goal of reflexive learning is to activate internal self-regulating mechanisms of personality development by reflecting one's own activity. Awareness for self-development by students leads to the increase in internal motivation for learning, awareness of near and distant goals. The result of the reflexive activity is the development and change of the student, the change in the position he occupies in educational activities.

## IV. CONCLUSIONS

Modern trends in the development of the learning process are characterized by the use of new educational technologies. The education models are widely used in higher education include passive, active and interactive. Due to the requirements imposed on the learning process, in recent years active and interactive models have gained the most popularity, within the framework of which the students take a more active part in the course of the lesson.

The widespread use of computers, multimedia technologies and the Internet has had an impact on the education system, causing significant changes in the content and methods of teaching foreign languages. The use of ICT in the educational process has a number of advantages: additional opportunities are created for the development of creative skills of students, interest in the scientific activity is being inculcated. The use of ICT allows students to work with teaching materials in various ways: students themselves choose the way of studying, using interactive capabilities of technical means. The use of a computer makes it possible to optimize the learning process. In recent years, the technologies of the new generation or Web 2.0 technologies have become widespread in the foreign language teaching. Using e-mail, Wiki technology, Skype, YouTube, various podcasts becomes the integral part of foreign language classes. The use of educational blogs in the process of ESL creates conditions for teaching students to read and write.

Students develop the ability to write personal letters, briefs, briefly talk about themselves and their lives. All this fully complies with the requirements of the modern educational standard on ESL. One of the latest technologies for Web 2.0 is microblogging. Despite the relative novelty, its application is successfully introduced into the educational process, the didactic value of which is noted and recognized by many teachers. The use of microblogging in the ESL promotes the formation of communicative skills. Unlike the use of blogs in the learning process, the use of microblogging is characterized by a high degree of interaction through conversation in the form of dialogue or polylogue, which in turn is one of the ways to develop the communicative skills.

### Литература:

1. Ганиева Й.Н., Нурутдинова А.Р. Межкультурная коммуникация в системе высшего языкового образования при профессионально-ориентированном обучении (анализ факторов). *Общественные науки*. 2016. № 6-2. С. 65-73.
2. Донецкая, О.И. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам: учебно- методическое пособие / О.И. Донецкая, А. Зорге, Т.К. Иванов., Р. Квирин, В.С. Макаров, А. Хафенштайн. – Казань: КГУ, 2009. – [Электронный ресурс] – Режим доступа - <http://old.kpfu.ru/f21/k2/posob/index1.htm>
3. Ковалева Т.А. Дидактический потенциал подкастов и методика их использования в дистанционной форме обучения иностранному языку // *Иностранные языки дистанционного обучения: Материалы III Международной науч.-практ. конф., 23–25 апреля 2009 г./Пермь. Том 2.* – Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. – С. 48-55.
4. Логинова, А.В. Преимущества использования системы дистанционного обучения “Moodle” при

обучении иностранному языку студентов технических специальностей / А.В. Логинова // Вестник науки Сибири. – 2011. – №1 (1). – С.358-362. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://sjs.tpu.ru/journal/issue/view/2>

5. Нурутдинова А.Р., Дмитриева Е.В. Информационно-коммуникативные технологии в дистанционном преподавании иностранного языка в вузе. В сборнике: Язык. Культура. Коммуникация. Материалы VI Международной заочной научно-практической конференции. Ульяновский государственный университет. 2013. С. 72-78.

6. Нурутдинова А.Р., Дмитриева Е.В. Предлагаемый учебный план совместных языков: фактическое межкультурное образование, предоставляемое университетами. Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-4. С. 129-139.

7. Нурутдинова А.Р., Исаева Л.Б. Лингвострановедческий материал в экстралингвистическом контексте (соотношение языка и культуры изучаемого языка) / учебное пособие / А. Р. Нурутдинова, Л. Б. Исаева; М-во образования и науки Российской Федерации, Гос. Образовательное учреждение высш. Проф. Образования «Казанский гос. Технологический ун-т». Казань, 2011.

8. Палкова А.В. Блог «Интернет-технологии в образовательном процессе». – 2010. – Режим доступа: <http://annapalkova.wordpress.com>.

9. Романцова Г.В. Использование блогов при обучении иностранным языкам// Актуальные аспекты лингвистического образования в университете для студентов неязыковых специальностей. – 2014. – С. 123-126

10. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

11. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002.

12. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4. С. 115–127.

13. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2008. № 6. С. 1–10.

14. Филатова А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий (для студентов языковых специальностей вузов): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. - М.: 2009.

15. Шайдуллина А.Р., Нурутдинова А.Р. Система иноязычной межкультурной коммуникации: анализ методических направлений в обучении речевой деятельности: неязыковые вузы. Общественные науки. 2016. № 6-1. С. 6-12.

16. Dudeney G. How to teach English with technology / G. Dudeney, N. Hockly – Edinburgh: Longman, 2007.

17. Grigoreva E.V., Nurutdinova A.R. English for Science and Technology: philosophy and approach (case study: educating future engineers). Social Sciences. 2016. № 3. С. 183.

18. Larsen-Freeman D. Techniques and principles in language teaching. - China: Oxford University Press, 2000. 191 p.

19. Nurutdinova A.R. A study focused methodology to proposed collaborative languages' syllabus (case study: tutorial analysis of published methodological books for academic english course “master's degree: science and research” and “master's degree: expertise and research - based proficiency targets”). International Conference on Literature, Languages, Humanities and Social Sciences Conference Proceedings. 2017. P. 68-83.

20. Nurutdinova A.R., Dmitrieva E.V. Innovative ict-based foreign language learning: evaluation techniques, assisted learning and foreign language teaching. Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2016. Т. 13. № 3. С. 47-51.

21. Nurutdinova A.R., Dmitrieva E.V. New mode of magistracy: the “integrated” control set-ups to advance and upgrade of professional communicative and sociocultural competencies (creative forms of professional activity). International Journal of Advanced Studies. 2017. Т. 7. № 3. С. 9-25.

**Педагогика**

**УДК – 37.1**

**доктор педагогических наук, профессор Егорова Юлия Николаевна**

Оренбургский институт путей сообщения - филиал СамГУПС (г. Оренбург);

**кандидат педагогических наук, доцент Конькина Евгения Владимировна**

Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

## **ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА**

*Аннотация.* В статье анализируются вопросы актуальности и востребованности в образовательной практике разработок, посвященных мотивационно-смысловым аспектам обучения, путям и механизмам направленной трансляции смыслов. Авторы, рассматривают диалог прежде всего, как деятельность по самоизменению личности обучающихся, как совместную учебную деятельность, как совместную распределенную деятельность, направленную на выявление ценностно-смысловых позиций обучающихся.

*Ключевые слова:* мотивационно-смысловые аспекты обучения, диалогическое взаимодействие, коллективная структура взаимодействия в общении, смыслообразование.

*Annotation.* The article analyzes the issues of relevance and demand in the educational practice of developments devoted to the motivational-semantic aspects of education, the pathways and mechanisms of the directed meanings translation. The authors consider the dialogue primarily as an activity of student's personality self-change, as a joint educational activity, as a joint distributed activity aimed at identifying the value-semantic position of students.

*Keywords:* motivational and semantic aspects of education, dialogical interaction, collective structure of interaction in communication, sense formation.

*Без высшей идеи не может существовать ни человек, ни нация  
Ф. М. Достоевский*

**Введение.** Современное информационное общество, выдвигая приоритетными позициями ценность знания, а также субъектов, которые способны продуцировать новое востребованное знание, определяет главным образом рациональный технократический подтекст педагогического мышления и образовательной практики в том числе.

При этом очевиден недостаток гуманных качеств и человечности в современных структурах общества, обедненность содержания и процесса образования системными смысловыми контекстами, ситуациями, актуализирующими смыслы. В этой связи, бесспорна актуальность и востребованность в образовательной практике разработок, посвященных мотивационно-смысловым аспектам обучения, путям и механизмам направленной трансляции смыслов.

Ряд исследований в отечественной педагогике и психологии (Е.П. Александрова, М.В. Воронцовой, Т.А. Дубровской, Гусевской, Е.В. Зеленова, Г.И. Давыдовой, А.В. Измагуровой Н.Ю., Т.В. Мирошниченко) акцентируют необходимость выведения содержания обучения со знаниево-отчужденного уровня на личностно-ценностный, позволяющий обучающимся реализовать свои потребности в понимании друг друга, персонализации и персонификации посредством диалога.

**Изложение основного материала статьи.** Диалог представляется прежде всего, как деятельность по самоизменению личности обучающихся, как совместная учебная деятельность, как совместная распределенная деятельность, направленная на выявление ценностно-смысловых позиций обучающихся [2].

Несомненно, интересным и востребованным современной практикой образовательного процесса представляется исследование Мирошниченко Т.В., в котором проведен анализ связи деятельности и общения в диалоге. Рассмотренная автором связь, позволила, определить главную проблему смыслового взаимодействия в согласовании, координации и трансформации смысловых структур, предложить в качестве решения диалог-переживание, отличающийся высоким уровнем смысловой насыщенности [4].

В имеющихся исследованиях подчеркивается, что именно переживание активно участвует в процессах смыслостроительства, обеспечивая трансформацию смысловых структур «при соприкосновении с иным смыслом». Особенно рельефно эта работа просматривается в ситуациях «личностных вкладов».

Однако в образовательном процессе вопрос о том, как переживание осуществляет смысловые коммуникации, не исследован в современной педагогике.

В то время, когда, знания современный человек может получать и дистанционно, при этом теряя эмоциональные и моральные аспекты взаимодействий; особую значимость приобретает диалог – переживание, определяющий согласование, координацию и трансформацию смысловых позиций участников, повышающий осмысленность жизни, способность к социальной перцепции, интерпретации и символизации, что несомненно актуализирует интра- и интерперсональную направленность развития смысловой сферы участников взаимодействий [4].

Решение проблемы, предложенное исследователем, несомненно, является востребованным и результативным в современной образовательной практике и позволит «очеловечить», и придать процессу обучения личностно-развивающий и социально-развивающий характер.

Диалог-переживание как особый тип диалогов направленной трансляции смыслов в учебном процессе обеспечивает согласование, координацию и трансформацию смысловых позиций его участников на всех этапах учебной деятельности и уровнях общения через смысловые переживания.

Согласно психологическим исследованиям Д.А. Леонтьева, в практике образовательного процесса преобладают преимущественно монологические формы диалога [3].

Но обогащение знаниями, обмен опытом происходит во взаимодействии участников образовательного процесса, активном, совместно-творческом процессе, характеризующимся сопричастностью взаимодействующих сторон. Только в таком активном взаимодействии возможно успешное формирование компетенций, и в целом специалиста, способного соответствовать требованиям времени, эффективно и экономически целесообразно выстраивающего свою профессиональную траекторию [1].

Сопричастность в диалоговом взаимодействии предполагает осознание значимой связи между личностью и учебной деятельностью, с одной стороны, и с другой – между личностью и социумом. Через сопричастность обучающиеся в диалоге-переживании фиксируют внимание на значимости для себя учебной совместной деятельности, принимают решение и несут за это ответственность [6].

Основными характеристиками здоровой, взрослой, состоявшейся личности по мнению, Г. Олпорта, выступают:

- широкие границы Я: взрослый человек вовлечен в большое количество социальных связей, активно участвует в разных видах деятельности, значимых и интересных для него; воспринимает себя как часть мира;
- способность к искренним и позитивным межличностным отношениям: человек, выражающий действенную любовь в отношении своей семьи, близких людей, вместе с тем, толерантен к ценностям и установкам других, способен вступать в различные общности и эффективно строить взаимодействие с людьми, несмотря на разницу мировоззрений, характеров и пр.;
- самопринятие, отсутствие эмоциональных барьеров, умение справляться с собственными эмоциями;
- реализм в восприятии реальности и притязаниях: взрослая личность стремится видеть вещи, события, отношения такими, какие они есть, стремятся к достижению личностно значимых и реалистичных целей;
- способность к самопознанию и чувство юмора: зрелая личность стремится к полноте познания самой себя, готова к саморазвитию, «самообъективна»;
- наличие цельной жизненной философии: взрослый человек способен выделять самое значимое, сущностное в своей жизни, главную ее цель, имеет систему ценностей и принципов, в соответствии с которой живет (Олпорт, 1998, 2002) [5].

Необходимо отметить, что каждый современный обучающийся в образовательном процессе стремится удовлетворить свои целевые установки, и, несомненно, задачей педагога становится актуализация имеющихся у обучающихся на данный момент времени целей и связанных с ними переживаний, проектирование учебного содержания с учетом баланса всех переживаний, ориентация обучающихся на осознание личностных перспектив в обучении – достижение результатов, которые их радуют.

Диалогическое взаимодействие, включающее паралингвистические и экстралингвистические средства общения, способствующие слиянию словесного и оптико-кинетического действия; обеспечивает процесс воздействия одного субъекта на другой и наоборот. При этом подключающиеся механизмы взаимопонимания такие как, идентификация, стереотипизация, рефлексия, обратная связь, способствуют развитию



эмоционально-ценностных отношений взаимодействующих субъектов, созданию психологического климата, отличающегося открытостью, доброжелательностью, взаимным доверием.

Коллективная структура взаимодействия в общении преподавателя и обучающихся между собой является учебной моделью деятельности профессионального сообщества. Такая работа, моделируемая в учебных условиях, предполагает определенное содержание, построенное проблемно и образующее контекст профессиональной деятельности.

В структуре множества образовательных технологий, успешно применяемых в практике воспитания, обучения и развития, таких как технологии исследовательской, проектной, игровой деятельности, контекстного обучения, анализа конкретных ситуаций, кейс-метод наличествует диалог как основная форма взаимодействующих субъектов.

Преимущества кейс-метода, например, в подготовке специалистов железнодорожной отрасли заключаются:

- в моделировании конкретной ситуации, происходящей в реальной профессиональной практике, и отражении того комплекса общих и специальных знаний и практических навыков, которым студентам необходимо овладеть;

- в подключении нескольких видов аналитической деятельности (проблемной, системной, прагматической, прогностической) при осмыслении профессиональной ситуации;

- в перенесении акцента не на овладение готовым знанием, а на его выработку, на сотворчество студента и преподавателя;

- в возможности получения не единственной, а многих истин и развития умения ориентироваться в их проблемном поле;

- в получении в качестве результата не только знания, но и навыков будущей профессиональной деятельности, ценностей, профессиональных позиций, жизненных установок [2].

Реализация технологии кейс-метода включает подбор профессиональных ситуаций, самостоятельное изучение студентом и последующее групповое обсуждение решения проблемы. Анализ конкретных ситуаций позволяет студентам приобрести общие и специальные знания, обменяться опытом практической деятельности, приобрести опыт поведения в различных производственных ситуациях.

Анализ профессиональных ситуаций в деятельности работника железнодорожной отрасли помогает классифицировать «конкретные ситуации»:

- по *характеристике опыта* (положительная, отрицательная);

- по *частоте появления* (стандартная, критическая);

- по *дидактическим позициям* (ситуация-иллюстрация, ситуация-оценка, ситуация-упражнение).

При подготовке кейсов целесообразно использовать ситуации, характерные для деятельности работника железнодорожной отрасли разных специализаций; информация, которая ложится в основу содержания кейса, часто отражает ситуации, возникающие у студентов во время практики в различных учреждениях железнодорожного транспорта, например:

- организация работы по обеспечению безопасности движения в сотрудничестве с работниками смежных служб;

- действия поезда бригады при попадании человека под подвижной состав, порядок действия поезда бригады в случае получения работниками и пассажирами травмы в пункте формирования и т.д. [2].

В этом случае наблюдается повышение активности студентов в решении предложенной ситуации, они лучше ощущают динамику событий и рассматривают действия работника в процессе меняющихся обстоятельств, оценивают как причины, так и следствия принятых решений.

Наличие в структуре кейс-метода диалогового взаимодействия активизирует участников обсуждения на реализацию норм и правил общения, толерантного отношения к другим мнениям. В этой связи позиция преподавателя должна быть направлена на создание обстановки сотрудничества и конкуренции одновременно и обеспечение соблюдения личностных прав студента. Главная задача диалога-переживания состоит в принятии, интериоризации отношения с Другим; в уточнении смысла при столкновении с реальностью или иным смысловым миром, ставящим под сомнение имевшийся смысл.

В целом, значимый Другой вносит свой «личностный вклад» в предстоящую совместную учебную деятельность:

- удовлетворяет ожиданиям первого участника диалога-переживания;

- идентифицирует границы моего Я;

- способствует равномерному распределению градуса ответственности за предстоящую совместную распределенную учебную деятельность;

- помогает совершить выбор: принять или не принять смысловую позицию Другого.

**Выводы.** Для формирования творческой личности студента представляется эффективным «погружение» студента в такие ситуации педагогического взаимодействия, в которых соответствующие мнения интенсивно развиваются, а затем реализуются в профессиональной деятельности на практике.

С позиции сотрудничества и партнерства со студентами, преподаватель, вовлекая студентов в разные виды деятельности, создаёт благоприятные условия для самосовершенствования, стимулирует их активность, стремление к самостоятельному творческому поиску, к личностному росту, к раскрытию и развитию своего профессионального и личностного потенциала.

В условиях актуализации в информационном обществе ценности знания, необходимо сохранять и совершенствовать смысловые коммуникации, направлять свою стратегию на поиск принципиально новых путей комплексного разрешения проблемы образования на практике.

#### **Литература:**

1. Алешина, С.А. Традиции педагогического профессионального образования (на примере Оренбургской губернии) / Оренбург, 2016. - 188 с.

2. Егорова, Ю.Н., Малахова, О.Ю. Подготовка профессионала железнодорожной отрасли с позиции современных образовательных технологий / Школа будущего. 2015. № 1. С. 18-24.

3. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

4. Мирошниченко Т.В. Особенности диалога-переживания в практике образовательного процесса / Автореф. дисс. ... кан-та пед. наук / Т.В. Мирошниченко. – Ротсо-на-Дону., 2017. – 176 с.

5. Сапогова, Е. Е. Экзистенциальная психология взрослости / Е. Е. Сапогова. — М.: Смысл, 2013. — 767 с.

6. Сулейманова, Н.И. Формирование ценностно-смысловой сферы у младших школьников средствами предметно-смыслового диалога в совместно-разделенной деятельности / Н.И. Сулейманова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – Вып. 5-1. – Т. 12. – С. 156-161.]

Педагогика

УДК:378.2

аспирант Журавлев Артем Валерьевич

ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (г. Москва)

### ВОССТАНОВЛЕНИЕ АВТОНОМНОГО ПЕРЕДВИЖЕНИЯ ПОСЛЕ ТОТАЛЬНОЙ ЗАМЕНЫ КРУПНЫХ СУСТАВОВ КОНЕЧНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ ГИДРОКИНЕЗОТЕРАПИИ

*Аннотация.* Изучение эффективности включения упражнений в условиях специализированного бассейна на восстановления стереотипа ходьбы у пациентов после тотального эндопротезирования сустава нижней конечности. На протяжении 5 лет в реабилитационном центре «Преодоление» около 100 человек проходило реабилитацию после операции по замене сустава, и были достигнуты положительные результаты в формировании оптимального стереотипа походки на различных этапах восстановления. Гидрокинезотерапия, включенная в индивидуальную программу реабилитации показала свою эффективность на любых этапах восстановления, по таким показателям как объем движения, снижение болевого синдрома, мышечная сила, уверенность в походке без дополнительной опоры и формирование оптимального стереотипа ходьбы. Данные наблюдения позволяют оценить значимость комплексной реабилитации после тотальной замены сустава с использованием физических упражнений в условиях гравитационной разгрузки.

*Ключевые слова:* гидрокинезотерапия, тазобедренный сустав, коленный сустав, стереотип ходьбы, реабилитация.

*Annotation.* In this article the author emphasises the effectiveness of hydrokinesotherapy at any stages of treatment, bearing in mind such criteria as volume of movement, reduction of pain syndrome, muscle strength, confidence in walking without support and the process of forming optimal walking stereotype. The author stresses the effectiveness of such treatment after total joint replacement in conditions of gravitational reload. The author has been studying the effectiveness of physical exercises in a specially- equipped swimming pool on recovering walking stereotype after total joint replacement for 5 years. The data of 100 patients' monitoring in a medical centre "Preodolenie" has shown positive results in forming optimal walking stereotype.

*Keywords:* hydrokinetic therapy, hip joint, knee joint, walking stereotype, rehabilitation.

**Введение.** На сегодняшний день проблема реабилитации людей после замены крупных суставов можно считать очень значимой и имеющей перспективу к развитию новых методов. Реабилитационные мероприятия, направленные на восстановление физического, социального и профессионального статуса пациента играют важнейшую роль в послеоперационном периоде. Большое распространение заболеваний и травм коленного и тазобедренного суставов, а также, нарушение функций сустава, влекущее за собой временную или полную утрату работоспособности, превращает реабилитацию при данных нарушениях в важную проблему охраны здоровья.

Заболевания тазобедренного и коленного суставов, а также их травматизация и износ, по прогнозам ВОЗ, будет неуклонно расти в связи с изменением ритма жизни и увеличением ее продолжительности на земле. Среди патологий опорно-двигательного аппарата доля данных повреждений может возрасти до 80%. В 2000 г. во всем мире количество лиц в возрасте 60 лет и старше составило 590 млн. человек, а к 2025 – превысит один миллиард. С 1994 года, тотальное эндопротезирование тазобедренного сустава явилось выбором большинства пациентов с его патологией, приводящей к дисфункции региона и повседневным ощущением боли и дискомфорта. В большинстве случаев, данный метод имеет оптимистичные прогнозы для долгосрочного восстановления качества жизни. Подобная картина, наблюдается и в выборе метода лечения коленного сустава.[2; 8] Важнейшим компонентом качественного выздоровления, является сбалансированная, методически обоснованная программа реабилитации на всех этапах после оперативного вмешательства.

**Структура и инструменты реабилитации.** Программа восстановления после тотальной замены крупных суставов конечностей включает в себя ряд последовательных мероприятий, качественно решающих основные задачи, поставленные на каждом реабилитационном этапе. Условно эти этапы можно разделить на: ранний после операционный, восстановительный и поздний.

Клинические характеристики эффективности, а также выбор инструмента, меняются и корректируются в зависимости от этапа восстановления и прогрессии поставленных двигательных задач. Ранний и восстановительный периоды включают в себя ряд объективных методик и тестов, определяющих физиологические показатели проблемного региона (болевого синдром, объем и сила вовлеченных мышц, амплитуда движения, опорная реакция оперированной конечности), а также подбор реабилитационных инструментов (механическая разработка, ЛФК, физиотерапия, тренажерная тренировка), и режим выполнения процедур (пассивно, пассивно-активно, активно). Вторая половина восстановительного и поздний периоды имеют свою специфику оценки результата и подбора метода реабилитации [5].

Наиболее важным в период активного восстановления с ростом физической нагрузки и формированием оптимальных параметров походки, является оценка качества выполняемого движения и значимость этого в повседневной активности. Различные программы реабилитации, формируя программу коррекции оптимальной походки в восстановительном и позднем периодах, применяют ряд методов способствующих наиболее эффективно и быстро привести пациента к автономному передвижению. Наиболее часто используемыми подходами можно считать:

- Коррекция ходьбы с помощью и под контролем инструктора-методиста ЛФК;
- Коррекция ходьбы в подвесных системах на беговой дорожке;
- Коррекция ходьбы при помощи роботизированной техники системы «LOCOMAT»; [3].

Данные подходы зарекомендовали себя как эффективные средства восстановления оптимального паттерна походки, а также влияние этих преобразований на улучшение качества жизни в формате общего самочувствия, восстановления трудоспособности и автономного передвижения в пространстве. Предложенные показатели, можно считать основными для определения качества достигнутой цели реабилитации после тотальной замены крупных суставов конечностей.

**Опыт применения гидрокинезотерапии в комплексной реабилитации после тотальной замены крупных суставов конечностей.**

Использование средств гидрокинезотерапии в восстановлении после эндо протезирования коленного и тазобедренного суставов, является новым опытом в решении подобных двигательных задач. В течении 5 лет на базе реабилитационного центра «Преодоление» поступали пациенты после замены сустава в различных периодах восстановления, и включение специализированных занятий в бассейне в общую программу реабилитации показывало сравнимые восстановительные результаты с теми, что публикуются в различных источниках по всем основным показателям [1; 2; 3].

Наиболее эффективной и качественной формой реабилитации, на данном этапе показала себя программа восстановления оптимального стереотипа походки без дополнительной опоры средствами гидрокинезотерапии.

Специальный реабилитационный бассейн, создает условия оптимальной безопасности и снятия напряжения связанного с риском падения. Вода снимает осевую нагрузку на опорные структуры туловища и создает мягкое сопротивление плотностью среды, что уже можно считать физическим упражнением. Индивидуально подобранный комплекс движений с изменением глубины погружения, преодолением различных преград, турбулентных колебаний создаваемых собственным движением, позволяет разнообразить тренировочный процесс и усложнять двигательные задачи усиливая эффект. Выполнение специальных упражнений в условиях специализированного бассейна, позитивно влияют на восстановление локомоторных функций, а также гравитационная разгрузка и плотность водной среды позволяют выполнять упражнения в исходном положении стоя на ногах без дополнительной опоры. Данные показатели, позитивно влияют на решение основной двигательной задачи стоящей перед пациентом после тотальной замены коленного или тазобедренного суставов.

В результате наблюдения за процессом реабилитации после тотальной замены крупных суставов конечностей, и включение в процесс восстановления занятия гидрокинезотерапией были оформлены и получены следующие результаты. За 5ти летний период в реабилитационном центре «Преодоление» проходило реабилитацию после тотальной замены коленного и тазобедренного суставов в количестве 100 человек. Из них 68 женщин и 32 мужчины, 20 коленный сустав, 80 тазобедренный сустав, в возрасте от 45-78 лет, из них 16 человек в раннем послеоперационном периоде (первые дни после операции), 30 в восстановительном периоде (1месяц после операции), 52 в позднем восстановительном периоде, реабилитационный период в стационаре длился в течении 14 дней. Программа реабилитации включала в себя:

- 20 занятий ЛФК (два раза в день)
- 8 занятий гидрокинезотерапии (четыре раза в неделю)
- физио процедуры (по назначению)
- медицинский массаж (10 процедур)
- медикаментозное сопровождение (по назначению)
- социальная реабилитация

Учитывая то, что в исследовании участвовали люди с заменой как коленного так и тазобедренного суставов, на разных этапах восстановления, а также противопоказания к бассейну у ряда пациентов, и понимая разницу применяемых методик измерения, исследование было сконцентрировано на качество и автономность походки. В основную исследовательскую группу попали пациенты в восстановительном и позднем восстановительном периодах, на уровне перехода от ходьбы с дополнительной опорой на безопорную в количестве 40 человек. В качестве критериев оценки были применены: десятиметровый тест ходьбы на время, опросник субъективной оценки состояния, опросник тревожности при безопорной ходьбе, индекс активности повседневной жизнедеятельности Бартеле.

● Десятиметровый тест ходьбы проводился два раза в конце каждой недели. Замерялась способность передвигаться без опоры и скорость прохождения дистанции.

На первой неделе пройти 10 метров без дополнительной опоры удалось 12 из 40 испытуемых. Скорость прохождения составляла 13,54±2 секунды. На второй неделе пройти дистанцию удалось всем 40 испытуемым со средней скоростью 13,01±1секунда. Время прохождения не имело статистической разницы  $P > 0,05$ , а вот количество прошедших тест составило 100%  $P < 0,05$ .

№ тестирования	Прошли тест	Скорость
1 тест	12(30%)	13,54±2сек.
2 тест	40(100%)	13,01±1сек.

● Опросник субъективной оценки состояния вместе с опросником тревожности проводились дважды, при поступлении в стационар и при выписке. Первый опросник включал в себя 5 вопросов субъективной оценки состояния ходьбы по 5 бальной шкале: 1б – плохо; 2б – неудовлетворительно; 3б – удовлетворительно; 4б – хорошо; 5б – отлично. Анкетирование по второму опроснику выявляло уровень тревожности пациентов по отношению к выполнению самостоятельной ходьбы, оценивалось также по 5 бальной системе: 1б – невозможность осуществления самостоятельной ходьбы; 2б – выраженный страх перед самостоятельной ходьбой; 3б – ходьба возможна лишь в присутствии инструктора; 4б – нет страха перед выполнением самостоятельной ходьбы; 5б – страха нет, ходьба возможна на длинные дистанции до утомления.

Анкетирование на момент поступления показало, что большинство пациентов 25 оценило качество своей ходьбы как «неудовлетворительно», 13 «удовлетворительно», 2 «хорошо», средняя оценка = 2, 425. В период выписки 30 пациентов оценили свою ходьбу на «хорошо», 5 «отлично» и 5 «удовлетворительно», средняя

оценка = 4. Уровень тревожности при поступлении в результате опроса показал среднюю оценку = 2,17. Из них 28 пациентов показали высокий уровень страха при выполнении самостоятельной ходьбы и лишь 3 смогли оценить как уверенную, 9 пациентов оценили уверенность в своей ходьбе только в присутствии инструктора. По окончании средняя оценка составила 3,7. Большая часть 20 человек выразили уверенность в своей ходьбе, 4 человек смогли оценить свою ходьбу по высшей оценке опросника и 16 оценили себя как нуждающиеся в подстраховке.

анкета	Первый опрос	Второй опрос
Субъективная оценка ходьбы.	2,425	4
Оценка тревожности при автономной ходьбе.	2,17	3,7

• Индекс активности повседневной жизнедеятельности Бартела, проводился дважды при поступлении и к моменту выписки.

Средняя оценка при поступлении составляла от 70-85 баллов (76,875), что указывает на уровень умеренной зависимости при самостоятельных передвижениях. Основные трудности составляли: одевание, посещение туалета, самостоятельная ходьба без страховки, преодоление лестницы. На момент выписки средние показатели выросли с 80-95 (93,125), что составляет уровень легкой повседневной зависимости при самостоятельном передвижении. Большая часть 34 человека (89,5%), набрали 95 баллов трудным оставалось лишь переодевание. Остальные 6 человек испытывали некоторые трудности как в переодевании так и в преодолении лестницы и самостоятельном приеме ванной.

В дополнении к вышеперечисленным результатам стоит отметить, что все без исключения пациенты проходившие реабилитацию после эндо протезирования, отмечали возрастающую уверенность в автономном передвижении после занятий в бассейне. Именно благодаря занятиям гидрокинезотерапией, большинству удалось делать первые шаги без дополнительной опоры в бассейне, используя минимальное условия для риска падения и гравитационную разгрузку.

#### **Выводы:**

• Реабилитационные мероприятия после замены крупных суставов конечностей, должны быть своевременными и включающими в себя комплекс средств, позволяющих привести человека после частичной иммобилизации к оптимальной двигательной автономности.

• Условия гравитационной разгрузки при проблемах опорно-двигательного аппарата, способствуют полноценному включению пациента в реабилитационный процесс при слабой опорной реакции.

• Дополнительные средства двигательной реабилитации имеют важное значение в составе комплексной программы, и должны развивать свой исследовательский и методический инструментарий.

• Гидрокинезотерапия, способствует решению двигательных задач в более короткие сроки в безопасных условиях, усиливая реабилитационную программу в достижении автономного передвижения.

#### **Литература:**

1. Безгодков Юрий Алексеевич, Корнилов Николай Николаевич, Петухов Алексей Иванович, Куляба Тарас Андреевич, Селин Александр Викторович, Муранчик Юрий Иванович, Кроиторю Иосиф Иванович, Игнатенко Василий Львович, Сараев Александр Викторович Биомеханические показатели стояния и походки больных после тотального эндопротезирования коленного сустава с использованием компьютерной навигации // Травматология и ортопедия России. 2011. №4.

2. Жексембиева Д.Б., Зуби Ю.Х., Эйсмонт В.В., Гуйгынов Ж.М. Обзор результатов реабилитации пациентов после эндопротезирования крупных суставов нижней конечности // Вестник КазНМУ. 2015. №1. С. 543-546

3. Конева Елизавета Сергеевна, Лядов Константин Викторович, Шаповаленко Татьяна Владимировна, Серебряков Антон Борисович Восстановление стереотипа ходьбы с использованием роботизированного устройства у пациентов после тотального эндопротезирования коленных суставов // Травматология и ортопедия России. 2013. №2 (68).

4. Неверов В.А., Курбанов С.Х., Абухадра Мохаммед, Раед Салман. Проблема реабилитации ортопедических и травматологических больных в г. Санкт-Петербурге. – СПб.: Universum, 2013. – С. 18-20.

5. Шаповаленко Т. В. и др. Современные подходы к организации ранней реабилитации пациентов после эндопротезирования крупных суставов нижних конечностей в условиях ФГБУ «Лечебно-реабилитационный центр Минздрава России» // Вестник восстановительной медицины. – 2012. – №. 4. – С. 26-31.

6. Mockford B.J., Thompson N.W., Humphreys P., Beverland D.E. Does a standard outpatient physiotherapy regime improve the range of knee motion after primary total knee arthroplasty? // J Arthroplasty. – 2008. – V.23(8). – P. 1110-4.

7. Stevens-Lapsley J.E., Balter J.E., Wolfe P., Eckhoff D.G., Kohrt W.M. Early neuromuscular electrical stimulation to improve quadriceps muscle strength after total knee arthroplasty: a randomized controlled trial. // Phys Ther. – 2012. – V.92(2). – P. 210-26.

8. Fang, D.M. Coronal alignment in total knee arthroplasty: just how important is it / D.M. Fang, M.A. Ritter, K.E. Davis // J. Arthroplasty. – 2009. – Vol. 24, N 6. – P. 39-43.



УДК 303.425.6:338.48(571.56)

магистрант Иванова Аэлита Степановна

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск);

магистрант Трофимова Парасковья Николаевна

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Колодезникова Сардаана Ивановна

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

### СПОРТИВНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье рассмотрена повышения двигательной активности школьников по спортивному ориентированию. Известно, что спортивное ориентирование одно из наиболее эффективных средств укрепления здоровья и повышения уровня физической подготовленности, так как оно оказывает благоприятное воздействие на сердечнососудистую систему и другие органы человека. В наш технический век появилась гиподинамия – нарушение функций организма из-за недостаточности движения. При наличии транспорта особенно в городе, многие лишают себя возможности ходить. Недостаточная подвижность школьника и длительное нахождение в одном положении за столом или партой могут вызвать нарушение осанки, возникновение сутулости, деформации позвоночника. Так называемое мышечное голодание у ребенка вызывает более выявленное нарушение функций, чем у взрослых, оно приводит к снижению не только физической, но и умственной работоспособности.

*Ключевые слова:* спортивное ориентирование, двигательная активность, гиподинамия, Республика Саха (Якутия), физическая подготовленность, школьники.

*Annotation.* The article deals with the increase in the motor activity of schoolchildren in orienteering. It is known that sports orienteering is one of the most effective means of promoting health and improving physical fitness, as it has a beneficial effect on the cardiovascular system and other human organs. In our technical age appeared hypodynamia - a violation of the body due to lack of movement. In the presence of transport especially in the city, many deprive themselves of the opportunity to walk. Insufficient mobility of the student and a long stay in one position at the table or desk can cause a violation of posture, the appearance of stoop, the deformation of the spine. The so-called muscle starvation in a child causes a more pronounced impairment of functions than in adults, it leads to a decrease not only in physical, but also in mental performance.

*Keywords:* sport orientation, motor activity, physical inactivity, the Republic of Sakha (Yakutia), physical readiness, schoolchildren.

**Введение.** В современном обществе остро стоит вопрос об использовании разнообразных средств физической культуры и спорта для ведения здорового образа жизни. Так как, человеческий организм в ходе своего эволюционного развития, запрограммирован природой для движения, причем активная двигательная деятельность с раннего детства должна быть не в каком то периоде жизни, а на всей протяженности жизни до глубокой старости.

Снижение двигательной активности в среднем и старшем возрасте может ускорить старение организма. Вследствие сидячего образа жизни преждевременно возникает слабость и вялость мышц, нарушается общее мозговое кровообращение [1].

Цель: Изучение эффективности влияния спортивного ориентирования на двигательную активность учащихся.

**Изложение основного материала статьи.** Спортивное ориентирование – это вид спорта, включающий и развлекательную деятельность, и физическую нагрузку, и решение умственных задач. Ориентированием занимаются люди всех возрастов, имеющих разные способности и интересы. В ориентировании органично сочетаются физические и умственные начала. Цель достигается тем, что такое однообразное упражнение как бег, выполняется в непринужденной мыслительно-игровой обстановке, когда по ходу дела решаются разнообразные задачи - сличение карты с местностью, правильная отметка на К.П, поддержание необходимой скорости и другое [2].

Соревнования могут различаться:

1) *по способу передвижения:* бегом (летнее ориентирование, сокращенно — О); на лыжах (лыжное ориентирование — ЛО); на велосипедах (велоориентирование — ВО); с иными способами передвижения;

2) *по времени проведения соревнований:* дневные (в светлое время суток); ночные (в темное время суток);

3) *по взаимодействию спортсменов:* индивидуальные; эстафетные (члены команды проходят свои этапы последовательно); групповые (двое или более членов команды проходят дистанцию совместно);

4) *по характеру зачета результатов:* личные (определяются места каждому участнику); лично-командные (определяются места как каждому участнику, так и команде); командные (определяются места только команде);

5) *по способу определения результата соревнований:* однократные (результат одного-единственного состязания — итоговый результат); многократные (комбинированные результаты одной или более трасс, преодоленных в течение одного или нескольких дней соревнования, — итоговый результат); квалификационные (участники проходят одну или несколько квалификационных трасс для попадания в финал);

6) *по длине дистанции:* суперкороткие (парковый спринт — ПС); короткие (спринт); укороченные; классические; удлиненные; супердлинные (марафонское ориентирование — МО).

Соревнования проводятся в следующих видах ориентирования:

1) ориентирование в заданном направлении (ЗН);

2) ориентирование по выбору;

3) ориентирование на маркированной трассе;

4) эстафеты по всем видам ориентирования [4].

Спортивное ориентирование у нас в стране не является престижным видом спорта. Даже если дети и их родители слышали об ориентировании, то в чем смысл этого вида спорта представления обычно не имеют. Поэтому педагогам и тренерам по спортивному ориентированию следует делать основной упор на то, чтобы детям было на первых порах просто интересно, а родителям - выгодно (занятость и укрепление здоровья ребенка, положительные личные качества тренера и т.д.). Необходимо, чтобы первый опыт в ориентировании был радостным и успешным [5]. А если ожидания детей оправдаются и ориентирование покажется им интересным видом деятельности, развивающим их способности, то они останутся в спорте. Важно, чтобы все специалисты, связанные с организацией занятий по ориентированию, рассматривали свою работу с точки зрения удовлетворения потребностей и ожиданий в спорте самих детей, а не сужали детское ориентирование до строгих рамок правил взрослых соревнований [6].

Положительными факторами спортивного ориентирования являются:

- хорошая дисциплина на тренировках;
- личные успехи детей на соревнованиях или тренировках;
- разнообразие методов и типов тренировки;
- общение с детьми других учебных заведений;
- разнообразие мест занятий.

Занятия спортивным ориентированием в школе позволяет использовать данный вид занятий, как одного из базовых пунктов формирования интереса к физкультурной деятельности и воспитания гармоничной личности детей.[8].

Здоровье и обучение взаимосвязаны и взаимообусловлены. Чем крепче здоровье (ребенка), тем продуктивнее обучение, иначе конечная цель обучения утрачивает подлинный смысл и ценность. Поэтому необходимы ЗОЖ и регулярная оптимальная двигательная активность [7].

Условия тренировки в Республике Саха(Якутии).

В связи с климатическими условиями нашего региона тренировочный план намного отличается от других планов. В центральных районах весь год, в основном, занимается на улице, на природе. У нас холодная и длинная зима. Удаленность от центров ориентирования и финансовые трудности тоже влияют на составление плана тренировок. Исходя из этого, предлагает более приемлемый в наших условиях, у нас, в основном, получают летом. В августе, если начинать с сентября [13].

На первом этапе нашей работы мы использовали и проанализировали материалы публикаций: Холодова Ж.К., Кузнецова В.С. – «Теория и методика физического воспитания», Шестакова М.П., Космина И.П. – «Основы научно-методической деятельности в физической культуре», научно-методической журнал «Физическая культура», Куриловой В.М.-«Туризм».

На втором этапе исследовательская работа проводилась на базе Кобяйском средней школе, в нем участвовали учащиеся 5 – 8 классов в период педагогической практики.

На этапы эксперимента:

1.Констатирующий этап.

Нами были проведены тестирования по общефизической подготовке. В нее включались такие задания как метание набивного мяча весом 1 кг из-за головы двумя руками сидя, прыжок в длину с места, челночный бег 3x9, для оценки гибкости – наклон вперед из положения, сидя, для оценки выносливости – бег на 1500м.

Эти данные использовали для выявления физической подготовленности учащихся, и получить сравнительный анализ. Результаты исследования позволяют активизировать средства совершенствовать методы и формы организации занятий спортивным ориентированием с учащимся.

Тестирование по общефизической подготовке.

Тест №1 – метание набивного мяча весом 1кг из-за головы двумя руками сидя; Тест №2 – прыжок в длину с места; Тест№3 – Челночный бег 3x10м(сек) ; Тест№4 – Подтягивание ; Тест№5 – для оценки выносливости – бег на 1500м [11].

В течение одного месяца исследовали на внеклассных занятиях по спортивному ориентированию, развитие двигательные активности и формирование мотивационно - ценностных отношений к спортивному ориентированию у учащихся.

На таблице 1 приведены данные средних показателей тестирования по общефизической подготовленности и на двигательные активности экспериментальной и контрольной групп.

Результаты тестирования по общефизической подготовке

Таблица 1

**Средние показатели по общефизической подготовке экспериментальной и контрольной групп**

Группа	Метание набивного мяча(см)		Прыжок в длину с места(см)		Челночный бег 3x10м(сек)		Подтягивание (кол-во)		Бег на выносливость 1500 м (сек)	
	до	После	до	После	до	После	до	после	до	После
Экспериментальная	6.28	6.37	185	186	7.99	7.95	10	12	6.57	6.57
Контрольная	6.42	6.44	188	189	7.98	7.97	10	11	7.44	7.42

Разница результатов по общефизической подготовке

Группа	Метание набивного мяча(см)	Прыжок в длину с места(см)	Челночный бег 3x10м (сек)	Подтягивание( количество)	Бег на выносливость 1500 м (сек)
Экспериментальная	+0,09	+1	-0,04	+1	0
Контрольная	-0,03	0	-0,01	+1	-0,02

Средние показатели разницы результатов по общефизической подготовке.

Если в начале занятий показатели были низкими, чем в конце то это говорит о том, что период обучения учащиеся улучшают свою физическую подготовленность:

Результаты эксперимента показывают улучшение результатов в обеих группах по сравнению с началом эксперимента. При этом если в начале эксперимента результаты у обеих групп было примерно равными по обоим тестам, то в конце эксперимента учащиеся из экспериментальной группы намного определили результаты своих сверстников из контрольной группы.. Таким образом, анализ полученных результатов и сравнение их с полученными данными при использовании по общепринятой методике обучения дают основания утверждать, что предложенный нами комплекс физических упражнений для развития физической подготовленности учащихся эффективно влияет на развитие физических качеств.

Для соревнований по спортивному ориентированию характерны протяженные и сложные по рельефу местности дистанции. Для успешного преодоления их наряду с такими физическими качествами, как скорость и сила, необходима выносливость, которая является определяющим фактором физической подготовки спортсменов-ориентировщиков[9].

#### Секция «Спортивное ориентирование»

- Возраст обучающихся – от 12-до 16 лет
- Срок реализации – 1 год
- Секция работает по дополнительной общеобразовательной программе «Спортивное ориентирование».

Программа «Спортивное ориентирование» имеет физкультурно-спортивную направленность, ориентирована на активное приобщение детей и подростков к физически развитому и здоровому образу жизни, и носит образовательный характер. Занятия ориентированием содействуют умственному и физическому развитию, укреплению здоровья, помогают познавать и понимать природу. Кроме оздоровительной и спортивной направленности, ориентирование имеет большое прикладное значение. Умение ориентироваться — это навык, который необходим и туристу, и охотнику, и геологу, и будущему воину. На занятиях ориентированием вырабатываются такие необходимые человеку жизненно важные качества, как самостоятельность, решительность, целеустремленность, настойчивость при достижении цели, умение владеть собой, эффективно мыслить в условиях больших физических нагрузок, быстрая реакция [12].

**Цель и основные задачи программы:** Формирование здоровой, всесторонне-образованной и развитой личности посредством занятий спортивным ориентированием.

- соблюдение навыков спортивной этики, дисциплины, любви и преданности своему коллективу;
- повышение уровня общей и специальной физической подготовки;
- совершенствование технической и тактической подготовки обучающихся;
- охрана окружающей среды;
- пропаганда спортивного ориентирования среди населения как средства для активного отдыха.

Начальный уровень, 1 год обучения.

**УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН «СПОРТИВНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ»**

№ н/п	Наименование темы занятий	Всего, ч	В том числе	
			теоретических	практических
	Введение. Техника безопасности	2	2	—
	История спортивного ориентирования. Правила соревнований по спортивному ориентированию	2	2	—
3	Снаряжение спортсмена.	4	2	2
4	Общая физическая подготовка	50	2	48
	Специальная физическая подготовка	28	2	26
6	Техническая подготовка	16	4	12
7	Тактическая подготовка	16	4	12
8	Топография	18	4	14
	Массовые мероприятия. Подготовка и участие в соревнованиях	24	2	22
	Краеведение. Охрана природы, памятников истории и культуры	16	4	12
	Основы туристской подготовки	30	4	26
	Правила санитарии и гигиены. Первая доврачебная помощь.	10	4	6
	Походы, лагеря, учебные сборы, экскурсии	Вне сетки часов	—	—
<b>ИТОГО: ч.</b>		<b>216</b>	<b>36</b>	<b>180</b>

**Выводы.** Из данных показателей мы видим, что в экспериментах результаты сравнительно улучшились. Таким образом, проведенные нами исследования показывают, что занятия спортивным ориентированием в школе позволяют использовать данный вид занятий, как одного из базовых пунктов формирования интереса к физкультурной деятельности и воспитания гармоничной личности детей.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. Специальная литература и результаты эксперимента показывают, что к занятиям спортивным ориентированием в школе уделяется недостаточно времени.

2. Специальный комплекс упражнений способствует повышению физических качеств учащихся.

3. И в целом предложенная технология проведения занятий повышает эффективность занятия спортивного ориентирования в школе.

Таким образом, проведенные исследования показали, что занятия спортивным ориентированием в школе позволяют использовать данный вид занятий, как одного из базовых пунктов формирования интереса к физкультурной деятельности и воспитания гармоничной личности детей.

Здоровье и обучение взаимосвязаны и взаимообусловлены. Чем крепче здоровье (ребенка), тем продуктивнее обучение, иначе конечная цель обучения утрачивает подлинный смысл и ценность. Поэтому необходимы ЗОЖ и регулярная оптимальная двигательная активность.

**Литература:**

1. Акимов В.Г. Подготовка спортсмена ориентировщика. – Минск.: Полыни, 1987. – 87 с.
2. Алешин В.М., Калиткин Н.Н. Соревнование по спортивному ориентированию. – М.: ФиС 1974. – 102 с.
3. Амвросьев Я.А. Спортивное ориентирование – для всех. Якутск.: 2001. – 31 с.
4. Верба И.А., Голицын С.М., Куликов В.М., Рябов Е.Г. Туризм в школе. – М.: Физкультура и спорт, 1983. – 160 с.
5. Вяткин Л.А., Сидорчук Е.В., Немытов Д.Н. Туризм и спортивное ориентирование. – М., Издательский центр Академия, 2001. – 293 с.
6. Гандельман А.Б., Смирнов К.М. Физическое воспитание детей школьного возраста. – М.: Издательский центр ФиС, 1966. – 164 с.
7. Елаховский С.Бю Спортивное ориентирование на лыжах. М: ФиС, 1981 – 167 с.
8. Костылев В.В. Спортивное ориентирование. М.: 1995. – 58 с.
9. Курилова В.М. Туризм. – М.: Издательский центр Просвещение, 1988
10. Литвинов Е.Н. Как стать сильным и выносливым: Книга для учащихся / Е.Н. Литвинов, Л.Е. Любомирский, Г.Б. Мейксон. М.: Просвещение, 1984. – 63 с.
11. Холодова Ж.К., Кузнецова В.С. Теория и методика физического воспитания. – М.: Издательский центр Академия, 2002. - 480 с.
12. Чешихина В. В. Динамика совершенствования памяти в процессе многолетней тренировки спортсменов-ориентировщиков: Метод. Рекомендации для тренеров и спортсменов-ориентировщиков. - М.: ФСО РФ. - 1995.
13. Шамаев Н.К. Как заниматься самостоятельно физической культурой в условиях Якутии. Методические рекомендации. / В надзагл.: Госкомспорт Якутской – Саха ССР - 1991



УДК 303.425.6:338.48(571.56)

магистрант Иванова Аэлита Степановна

Северо-Восточный Федеральный Университет имени М. К. Аммосова

магистрант Трофимова Парасковья Николаевна

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Колодезникова Сардаана Ивановна

Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

## ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) К РАЗВИТИЮ КОННОГО ТУРИЗМА

*Аннотация.* Конный туризм является составной и неотъемлемой частью национального туристского движения, сформировавшееся как вид транспортного средства, на сегодняшний день ставшее видом досуга. Это один из самых уверенно развивающихся видов туристского отдыха, завоевавший большую популярность среди россиян. Изучение специализированной литературы и сайтов дает основание полагать, что он достаточно актуален и востребован, так как дает возможность людям, уставшим от воздействия техногенной среды, не только восстановить защитные функции организма, но и в целом - гармонию в своем мироощущении. При этом можно сказать, что население недостаточно информировано об этом виде отдыха, что подтверждается результатами данного исследования.

*Ключевые слова:* Туризм, туристские маршруты, конный туризм, отдых, конные скачки, коневодства, внутрений туризм, въездной туризм, Республика Саха (Якутия).

*Annotation.* Equestrian tourism is an integral and integral part of the national tourist movement, formed as a kind of vehicle, which to date has become a kind of leisure. This is one of the most confidently developing types of tourist recreation, which has gained great popularity among Russians. The study of specialized literature and websites gives reason to believe that it is quite relevant and in demand, since it allows people who are tired of the impact of anthropogenic environment not only to restore the protective functions of the body, but also as a whole - harmony in their worldview. At the same time, we can say that the population is not sufficiently informed about this type of rest, which is confirmed by the results of this study.

*Keywords:* Tourism, tourist routes, horseback tourism, recreation, horse racing, horse breeding, domestic tourism, inbound tourism, the Republic of Sakha (Yakutia).

*Метод или методология проведения работы.* Анализ научно-методической литературы по развитию индустрии конного туризма, социологический опрос, методы математической статистики.

*Результаты.* Проведенный нами социологический опрос подтвердил, что население республики одобряет развитие конного туризма, считает привлекательным не только для потребителя услуги, но и видит перспективы для развития экономики региона в целом.

*Область применения результатов.* Результаты исследования могут быть применены в качестве методической помощи организаторам туризма (базам отдыха, тур фирмам).

**Введение.** Согласно закону Республики Саха (Якутия) «О туристской деятельности в Республике Саха (Якутия)», принятому в 2009 году, основными целями развития туризма в регионе являются:

1. Создание условий для удовлетворения потребностей туристов при совершении путешествий;
2. Повышение уровня безопасности и качества предлагаемого туристского продукта;
3. Увеличение доходов государственного бюджета Республики Саха (Якутия) от деятельности субъектов туристской индустрии на территории республики;

4. Развитие международных и межрегиональных связей в сфере туристской деятельности [1].

По последним данным вклад туристической отрасли валовой региональный продукт (ВРП), произведенный на территории республики, в настоящее время невелик – 185 млрд рублей, то есть менее 0,1% [2], несмотря на то, что за последние годы в туристской отрасли Республики Саха (Якутия) произошли положительные изменения и значительные сдвиги в развитии внутреннего и въездного туризма [12].

Республика Саха (Якутия) – одно из тех редких мест, где сохранилась первозданная чистота природы и удивительное разнообразие флоры и фауны [10]. По мнению многих специалистов в области туризма регион имеет большие перспективы для развития туризма в целом. [3, 5, 6].

Обзор литературы, изучение состояния развития туризма в республике позволило обратиться к анализу одного из видов туризма - конному.

Конный туризм является одним из видов активного отдыха. Смысл его заключается в том, что туристический маршрут преодолевается на лошадях – в упряжке или верхом [8].

Конный туризм является составной и неотъемлемой частью русского туристского движения. Это один из самых уверенно развивающихся видов туристского отдыха, завоевавший большую популярность среди россиян [7]. На сегодняшний день он достаточно актуален и востребован, так как дает возможность людям, уставшим от воздействия техногенной среды, не только восстановить защитные функции организма, но и в целом - гармонию в своем мироощущении; также конный туризм является перспективным направлением в рациональном природопользовании, сохранении культуры, образовании, воспитании и формировании мировоззрения [9].

Изучение данного вопроса в Республике Саха (Якутия) позволяет нам утверждать, что конный туризм как вид отдыха не получил достаточного освещения. Нужно отметить, что основным занятием коренного населения является скотоводство и коневодство. Лошадь для якута – это не только рабочая сила, но и важный источник продовольствия. В старину, по преданиям, эти конные стада составляли главное богатство народа. Несомненно лошадь занимала и сейчас занимает такое же центральное и исключительное место, как северный олень у тунгусов и чукчей [11].

Коневодство Якутии обязано своим возникновением скотоводческим предкам якутов, переселившихся с юга к среднему течению реки Лена и приведшим с собой коневодческие занятия степняков [11].

История свидетельствует, что именно приручение коня позволило человечеству ускорить процесс освоения новых земель, резко шагнуть вперед по пути прогресса [4].

Сегодня в Якутии очень хорошо развиты конные скачки. Сохраняя вековые традиции народа Саха, с 2008 года ежегодно разыгрывается приз Председателя Правительства Республики Саха (Якутия) для лошадей якутской породы на дистанции 10 тысяч метров. Эти скачки проверяют силу, стойкость и выносливость якутской лошади, закаленной суровыми условиями нашего северного края. В республике конный спорт стал одним из самых массовых и популярных среди местного населения.

**Формулировка цели статьи.** Целью настоящего исследования является изучение отношения населения Республики Саха (Якутия) к развитию конного туризма.

Вышеуказанные факторы подтвердили целесообразность данного исследования. Нам первом этапе эксперимента было решено изучить отношение население Республики Саха (Якутия) к конному туризму.

Опрос населения проводился в свободной форме. В опросе приняли участие 100 респондентов, из них 58% мужчин и 42% женщин всех возрастных категорий, начиная 18-тью заканчивая 55-тью годами выше абсолютно разных профессий и родов деятельности.

Таблица 1

### Результаты опроса населения о конном туризме в РС (Я)

Вопросы	Ответы	
Знаком ли вам такой вид отдыха, как конный туризм?	«Да»	50%
	«Нет»	23,33%
	Немного слышали об этом	23,67%
Участвовали ли Вы в конном туризме?	«Да»	1%
	«Нет»	99%
Хотели бы Вы связать свой отдых с конными турами?	«Да»	83,33%
	«Нет»	13,67%
Если бы выбрали в качестве отдыха конный туризм, какой срок Вас бы устроил?	на неделю	33,33%
	на выходные дни	50%
	на месяц	6,67%
	на любой срок	10%
Считаете ли вы, что развитие конного туризма положительно воздействует на развитие туристской индустрии Якутии?	«Да»	65%
	«Нет»	15%
	«Затрудняюсь ответить»	20%
При выборе такого вида отдыха, как конный туризм, на оказание каких услуг Вы рассчитываете?	экскурсии	30%
	охота и рыбалка	50%
	сбор ягод, грибов, лекарственных растений	20%
Чем Вас привлекает конный туризм?	близость к природе, чистый воздух, сельская тишина	40%
	получение новых впечатлений	30%
	возможность развлечения для детей и проведения досуга для взрослых	30%

Результаты анкетирования можно интерпретировать следующим образом:

1. В регионе конный туризм как вид отдыха не развит, населению подобные услуги не оказываются, несмотря на то, что большинство опрошенных привлекает такой вид отдыха (83,3%).

2. Организаторам тура при составлении программы и сроков турпакета необходимо учитывать специфику вида туризма, связанного с большой трудозатратой. Особое внимание следует уделить базам отдыха для туристов и самих лошадей.

3. Сегодня большей популярностью пользуются комбинированные туры, то есть туристы хотят «убить несколько зайцев». Езда на лошади ради езды на лошади – вариант не оптимальный. Сопутствующие занятия, как охота и рыбалка, сбор ягод и т.д. привлекут еще больше туристов.

На основе изученного мы предлагаем суточный конный маршрут

*Суточный конный маршрут  
Еланка- «Кэтэмэ»- Еланка.*

База отдыха «Надежда» для любителей верховых прогулок провести свободный день в коротком конном походе. База отдыха предлагает суточный конный маршрут по полям и лесам для подготовленных и начинающих всадников.

В маршруте используется спокойные красивые лошади. В конный поход можно отправиться с мая до августа компанией от 2 до 6 человек. Индивидуальный подход к каждому участнику конного маршрута позволяет менять время начала и окончания маршрута, меню, условия, размещения и техническую поддержку тура в зависимости от ваших предпочтений и возможностей. Лагерь будет разбит около реки, а значит туристы могут порыбачить и искупаться.

Конный маршрут начинается с села Еланка с показа местности «Эмэгэттээх хайа» около речки «Кэтэмэ», где нарисован петроглиф виде человека с 3 кольцами над головой и 9 полосками над кольцами. Петроглиф относится к каменному (бронзовому) веку до нашей эры и показываем каменные пещеры.

Далее направляемся вверх по тропинке до «Кэтэмэ». Это больше всего местность, его природная красота, уединенность. Она богата лесными ягодами (земляника, брусника, малина, смородина, и многое другое). Даем возможность полакомиться дарами леса и познакомится с редкими лекарственными растениями. Маршрут заканчивается с показа старинных домов Ямщиков. (Старинные обиходы) После осмотра старинных домов пикник в лесу и отдых на озере с рыбалкой и купанием.

**Программа: 1 день**

09:00 – 10.00 – приезд из г.Якутска в п. Еланка (заезд на базу «Надежда»)

10:00 – 11:30 – обед на базе, развлекательная программа

11:30 – 12.00 – Прибытие на конюшню, подбор лошадей, переодевание всадников.

13:30 – 14.20 – Инструктаж по маршруту(тренер по верховой езде), пробный выезд в леваду.

14:20 – 17:30 конный переход до 37 км до местности Кэтэмэ.

17:30 – 18:00 – показ старинных домов Ямщиков. (Старинные обиходы)

18:00 – 19:30 – пикник в лесу и отдых на озере с рыбалкой и купанием.

19:30 – 22:30 –прибытие в лагерь, расседловка, размещение.

22:40 – костер, ужин (на костре), рыбалка(уха) посиделки у костра всю ночь.

**2 день**

Подъем и легкий завтрак (Отъезд из Еланки в г. Якутск)

*Необходимо взять с собой:*

- - личное: спальник со сменным вкладышем, туристский коврик;
- - теплую одежду;
- - витамины, медикаменты, (при различного рода индивидуальных заболеваниях и связанных с ними медицинских противопоказаниях участников тура).
- Медицинская страховка

*Питание:*

\* *Завтрак:* Чай, кофе, молоко, сахар, яйца отварные, бутерброды с сыром и маслом.

\* *Обед :* Суп, горячее, гарнир, салат, хлеб, чай, кофе( 2 раза на базе «Надежда»

\* *Ужин « у костра»* шашлык, овощи, зелень, хлеб, печеный картофель, кетчуп, вода минеральная, чай, кофе, сахар.

*Размещение:* В палатках ,индивидуально- спальный мешок, подушка, туристический коврик.

*Техническая поддержка:*

1. Аптечка первой помощи( на протяжении всего маршрута).
2. Организация лагеря: установка и полное обустройство палаток (спальник, подушка с наволочкой, матрац с простыней), разжигание костра (запас дров на всю ночь), установка стола( одноразовая скатерть ) и стульев, подготовка туалета( туалетная бумага), мыло, одноразовые полотенца.
3. Питание: полное обеспечение питанием и питьевой водой на маршруте, сервировка к ужину.
4. Доставка личных вещей гостей до лагеря.
5. Организация рыбалки и купания.

**Примечание:** Организатор вправе изменять место стоянки маршрута и меню. В зависимости от долготы светового дня может изменяться время выхода на маршрут и его окончание. автомашин;

На территории турбазы будут располагаться следующие объекты: 5 летних домиков на 2-3 койко-места; Столовая на 15 посадочных мест; Отгороженное место для стоянок; Конюшня для лошадей 8-10 мест; Палаточный городок.

**Стоимость маршрута:** Для взрослых –3500 рублей , для детей ( с13 до 18 лет) –3000 рублей. В стоимости маршрута включено: доставка до лагеря автомобилем, питание, размещение в палатках, техническая поддержка. Подготовка к маршруту расчистка, седловка, расседловка и кормление лошадей полностью выполняется персоналом турбазы.

**Выводы.** Резюмируя, можно констатировать следующее:

На основе микроанализа индустрии туризма в Республике Саха (Якутия) мы выявили положительную динамику развития конного туризма. Проведенный нами социологический опрос подтвердил, что население республики одобряет развитие конного туризма, считает привлекательным не только с точки зрения потребителя услуги, но и видит перспективы для развития экономики региона в целом.

Участникам индустрии туризма, предлагающим услуги населению, важно понимать: во-первых, население нуждается в развитии внутреннего туризма в широком смысле этого понятия (с хорошей инфраструктурой, достойным сервисом, гарантией качества), готово заплатить за чистый воздух, за новые впечатления, за возможность любоваться красотой родного края; во-вторых, исконно традиционные занятия коренного населения можно и нужно превращать в современные способы активного отдыха. Интересные предложения привлекут не только население в регионе, но и, уверены, жителей всей России, иностранных туристов.

**Литература:**

1. Закон Республики Саха (Якутия) о туристской деятельности в Республике Саха (Якутия) 780-3 № 443-IV от 15.12.2009 [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://ipravo.info/sakha1/zakon89/423.htm>. – Заглавие с экрана (Дата обращения 1.12.2017).
2. Стратегия развития туристской индустрии в Республике Саха (Якутия) до 2025 года № 236 от 27.05.2009. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/430615996>
3. Ахметшин А.А., Николаев А.А Перспективы международного въездного туризма в Якутии // Современные науки и образования.2012. - №1. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL:<https://www.science-education.ru/article/view?id=5514> (Дата обращения: 09.12.2017)
4. Бобылев И. Ф., Котов Г.Г., Филиппов С.П. Конный туризм.- М.: Профиздат, 1985.
5. Борисова Р.С. Особенности развития туризма в Республике Саха (Якутия)// Российское предпринимательство. - 2011. – Том 12. - № 9. - С. 183-187.
6. Герасименко Д.С. Туризм в Республике Саха: современное состояние, проблемы, перспективы / Материалы международной научно-практической конференции «Наука сегодня: теоретические и

практические аспекты». – М.: Изд-во «Перо», 2015. – С. 127-131.

7. Ильина Е. Н. Туризм и путешествия. Создание туристской фирмы. Агентский бизнес. - М.: Физкультура и спорт, 1998.

8. Конный туризм: географическая энциклопедия [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://dic.academic.ru/> - Заглавие с экрана (Дата обращения 15.09.2017).

9. Конный туризм. Туризм, отдых и путешествия. Спортивный туризм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://turizm.ru>. – Заглавие с экрана (Дата обращения 04.12.2017).

10. Министерство по делам предпринимательства, развития туризма и занятости Республика Саха Якутия: официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.minpred.ru>. – Заглавие с экрана.

11. Серошевский В. Л. Якуты: опыт этнографического исследования / под ред. Н.И. Веселовского. – С-Пб, 720 с.

12. Всё о туризме - образовательный туристический портал. – Режим доступа: <http://tourlib.net>

## Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Иванушкина Наталья Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева» (г. Самара)

### К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ И СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Аннотация.* В статье уточняется сущность понятия «психолого-педагогическая компетентность» как ключевого компонента профессиональной компетентности, а также педагогические условия его формирования. Анализ различных научных подходов к определению исследуемого понятия, позволил выявить его двойственную природу, и определить значение ключевых понятий компетентностного подхода: «компетенция» и «компетентность». Данная статья посвящена обоснованию структурных компонентов исследуемого понятия, таких как мотивационно-ценностный, информационно-когнитивный, эмоционально-волевой, а также творческий. В исследовании описаны критерии оценки уровня сформированности психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы, а также представлены результаты опытной работы по ее формированию.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, психолого-педагогическая компетентность, структура, компоненты, мотивационно-ценностный компонент, информационно-когнитивный компонент, эмоционально-волевой компонент, творческий компонент, конкурентоспособность личности, творческий потенциал, медийные ресурсы, социальная образовательная сеть.

*Annotation.* The article clarifies the essence of the concept of "psychological and pedagogical competence" as a key component of professional competence, as well as the pedagogical conditions for its formation. The analysis of various scientific approaches to the definition of the concept under study made it possible to reveal its dual nature and to determine the meaning of key concepts of the competence approach: "competence" and "competence". This article is devoted to the substantiation of the structural components of the investigated concept, such as motivational-value, information-cognitive, emotional-volitional, and creative. The study describes the criteria for assessing the level of formation of psychological and pedagogical competence of students in higher education, as well as the results of experimental work on its formation.

*Keywords:* professional competence, psychological and pedagogical competence, structure, components, motivation and value component, information-cognitive component, emotional-volitional component, creative component, competitiveness of the individual, creative potential, media resources, social educational network.

**Введение.** Внедрение нового поколения федеральных образовательных, а также профессиональных стандартов высшего образования, выдвигают современные требования к уровню подготовки студентов высшей школы. В этой связи, как отмечают М.Д. Горячев, М.М. Горячев, Н.В. Иванушкина, В.В. Мангуленко, значимой исследовательской проблемой является разработка программ по подготовке учебных курсов с оптимальным распределением времени, управлением он-лайн и офф-лайн интеракциями, формами обучения и адекватной проверкой транслируемых знаний [3, с. 174]. Наиболее значимым и перспективным, с нашей точки зрения, является преподавание интегрированного курса «Психология и педагогика», в котором синтезируются классические формы преподавания и современные компьютерные технологии, создаются условия для использования уникального электронного ресурса в профессиональном образовании – социальная образовательная сеть [4, с. 225]. В контексте современной профессиональной подготовки студентов вуза, преподавание интегрированного курса «Психология и педагогика» не просто очевидно, оно востребовано, актуально, и может служить базой научно-теоретической, а в нашем случае, и практической подготовки конкурентоспособных, инициативных, креативных специалистов, учитывая интересы и профессиональные запросы работодателей. Такие педагогические условия способствуют формированию психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы. Анализ научной литературы позволил нам отметить и согласиться с выводами С.В. Ширяева, Л.К. Веретенниковой, Ф.С. Исхаковой, Р.Ф. Исхаковой и других ученых, что психолого-педагогическая компетентность выступает ключевым компонентом профессиональной компетентности [2; 6; 7].

С точки зрения Л.К. Веретенниковой, сформированность профессионально значимых компетенций, позволяет будущим специалистам быть конкурентоспособными на рынке труда и образовательных услуг [2, с. 123].

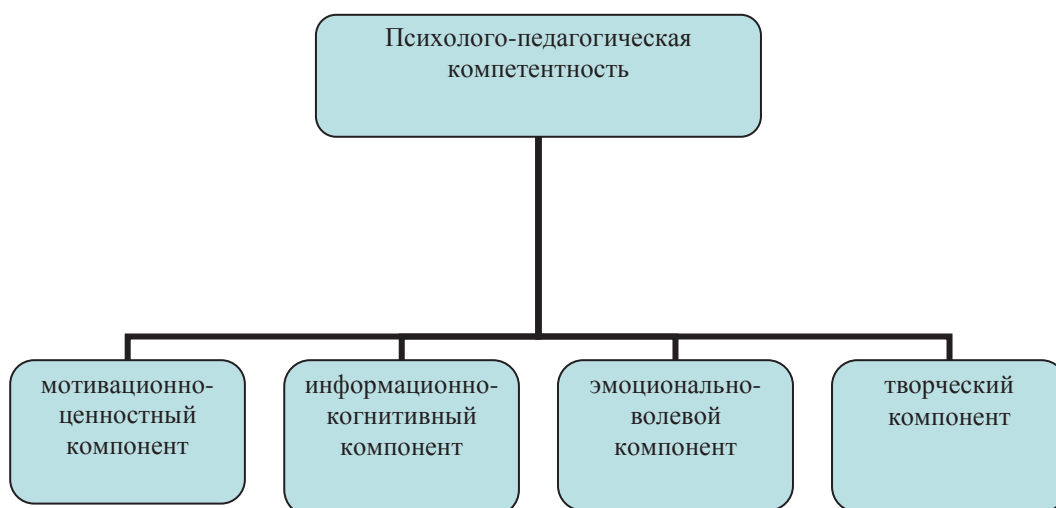
Проводя исследование в рамках реализации интегрированного курса «Психология и педагогика» по определению уровня сформированности конкурентоспособности личности, мы выявили качества, которые более полно ее характеризуют. А именно, четкая формулировка целей и ценностных ориентаций, а также трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость. Конкурентоспособность личности характеризуется лидерскими качествами. Она стремится к непрерывному саморазвитию, быть



стрессоустойчивой. Бесспорно, она должна стремиться к непрерывному профессиональному росту, к высокому качеству конечного продукта своего труда [5, с. 183]. В этой связи, мы можем говорить о формировании психолого-педагогической компетентности студентов как продукте обучения, как о синтезе знаний, умений, опыта творческой деятельности в области педагогики и психологии, который непосредственно оказывает влияние на образованность студентов, в целом, на их способность и готовность решать профессиональные задачи, в частности, на их самореализацию в будущей профессиональной сфере.

Проведенный анализ различных подходов к определению понятия «психолого-педагогическая компетентность» дает возможность представить его с учетом двойственной природы, а также значений ключевых понятий компетентностного подхода «компетенция» и «компетентность», в качестве интегративного качества личности, определяющегося готовностью и способностью будущего выпускника вуза решать психолого-педагогические задачи с учетом определенного уровня профессионально значимых теоретических знаний в области психологии и педагогики, сформированности практических умений и навыков, а также готовности их творческой реализации в профессиональной деятельности.

В результате контент-анализа научной литературы по проблеме формирования психолого-педагогической компетентности студентов вуза, нами было выявлено более 250 ее параметров. При помощи интегративного анализа параметры были синтезированы в компоненты психолого-педагогической компетентности. Много ученых (И.А. Бавтрюков, И.А. Большакова, Ж.Б. Быкова, Л.Ф. Красинская, Г.А. Кручинина, Н.В. Патяева, С.В. Ширяев), работающих в рамках исследуемой проблемы, выделили следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный, эмоционально-волевой. Вместе с тем практически каждый уточнил и добавил еще следующие компоненты: операционно-технологический (Л.Ф. Красинская); профессионально-значимые личностные качества (М.И. Лукьянова, С.В.Ширяев); коммуникативный (И.А. Бавтрюков), аутопсихологический (С.В.Ширяев). Мы согласны, в основном, с учеными, однако, в нашем понимании, структура психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы, может быть представлена иначе: мотивационно-ценностным, информационно-когнитивным, эмоционально-волевым компонентами, а также и творческим, который, в свою очередь, может занять достойное место в данной структуре (рисунок 1).



**Рисунок 1. Структура психолого-педагогической компетентности студентов вуза**

Рассмотрим сущность каждого компонента психолого-педагогической компетентности студентов вуза.

1. Мотивационно-ценностный компонент включает в себя:

- интерес к психолого-педагогической подготовке, к психологическим и педагогическим знаниям;
- осознание их значимости для будущей профессиональной деятельности;
- желание использовать возможности, которые открывают психологические и педагогические знания и умения в процессе подготовки к учебной и внеучебной деятельности, при решении профессиональных задач.

2. Информационно-когнитивный компонент психолого-педагогической компетентности представляет синтез психологических и педагогических знаний, умений и опыта взаимодействия со специалистами смежных наук. Данный компонент психолого-педагогической компетентности в профессиональной области представляет собой интегральное понятие и может быть представлен как совокупность общепрофессиональных компетенций, дополненных нами компетенциями из области медиапедагогики:

- анализировать современные направления развития психологической и педагогической наук;
- использовать знания об индивидуально-психологических и личностных особенностях людей, стилях в их познавательной и профессиональной деятельности;
- способность критического переосмысления накопленного опыта, изменять при необходимости вид и характер своей профессиональной деятельности;
- участвовать в междисциплинарном и межведомственном взаимодействии специалистов в решении профессиональных задач.

3. Эмоционально-волевой компонент объединяет психолого-педагогическую компетентность в области профессиональной деятельности с общими компетенциями, представленными в виде профессионально-важных личностных качеств, способностей современного специалиста:

- эмоциональная устойчивость;
- эмоционально-волевая саморегуляция поведения;
- сформированность волевых качеств;
- стремление использовать Интернет-ресурсы, широкий спектр возможностей социальной образовательной сети в изучении психологии и педагогики;

- удовлетворение от их использования.

4. Творческий компонент связан с адекватной оценкой личностного творческого потенциала студента, самовыражения, с формированием коммуникативных и организаторских способностей, которые необходимы для самореализации в учебной, внеучебной и будущей профессиональной деятельности. Он включает в себя:

- адекватная оценка личностного творческого потенциала;

- развитие «надлежащих и эффективных» (А.В. Федоров) творческих способностей для будущей профессиональной деятельности;

- самовыражение с помощью собственных медийных продуктов в процессе подготовки к учебной и внеучебной деятельности, при решении профессиональных задач;

- формирование коммуникативных и организаторских способностей.

Критериями оценки уровня сформированности психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы будут выступать для мотивационно-ценностного компонента - готовности к решению профессиональных задач; для информационно-когнитивного компонента - готовность к самообразованию и самореализации; для эмоционально-волевого компонента - эмоционально-волевая готовность, и, соответственно, для творческого - готовность к творческой самореализации.

Одним из показателей сформированности готовность к творческой самореализации студентов высшей школы выступает адекватная оценка личностного творческого потенциала. С этой целью мы провели исследование в соответствии с методикой В.И. Андреева [1, с. 550]. Оценивание производилось по десятибалльной шкале. Результаты были распределены по трем уровням их проявления: высокий, средний и низкий. В процентном соотношении можно представить их следующим образом: высокий уровень творческого потенциала составил 15%, средний уровень явился преобладающим (77%), а низкий составил — 8%. Повторная диагностика на формирующем этапе исследования показала положительную динамику результатов в ходе реализации интегрированного курса «Психология и педагогика». Показатели низкого уровня полностью перешли на средний, который уменьшился на 2% в связи с перераспределением с высоким. Результаты высокого уровня повысились на 10% (таблица 1, рисунок 2).

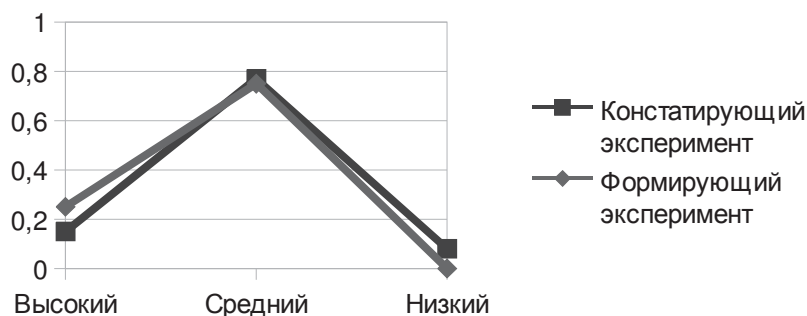
Таблица 1

**Уровень сформированности творческого компонента психолого-педагогической компетентности студентов вуза в ходе реализации интегрированного курса «Психология и педагогика» (констатирующий и формирующий этапы эксперимента, %) по методике «Оценка уровня творческого потенциала личности» (В.И. Андреев) (констатирующий и формирующий этапы эксперимента, %)**

Уровни сформированности	Констатирующий этап	Формирующий этап
высокий	15,00%	25,00%
средний	77,00%	75,00%
низкий	8,00%	0,00%

Полученные результаты показали повышение мотивированности студентов в предложенной им творческой деятельности, желание реализовать на практике знания и умения из данной учебной дисциплины.

Коэффициент корреляции при обработке результатов полученных в соответствии с данной методикой составил  $R=0,87667$  на формирующем этапе исследования. Это значение больше, чем 0,7 ( $R > 0,7$ ), изменение признака является статистически значимым, следовательно, между показателями констатирующего и формирующего этапов исследования существует сильная прямая взаимосвязь, показывающая сформированность готовности студентов к творческой самореализации. Это, в свою очередь, является критерием сформированности психолого-педагогической компетентности студентов высшей школы в рамках интегрированного курса «Психология и педагогика».



**Рисунок 2. Уровень сформированности творческого компонента психолого-педагогической компетентности студентов вуза в ходе реализации интегрированного курса «Психология и педагогика» (констатирующий и формирующий этапы эксперимента, %)**

Кроме того, на основе суммарного числа набранных баллов можно построить профиль творческих качеств и определить тип творческой личности студентов. Наглядным примером может служить следующая лепестковая диаграмма профиля конкретного респондента (рисунок 3).



**Рисунок 3. Профиль творческих качеств и определения типа творческой личности в ходе реализации интегрированного курса «Психология и педагогика» (констатирующий и формирующий этапы эксперимента, %)**

**Выводы.** Результаты исследования показали эффективность применения учебного интегрированного курса «Психология и педагогика» для студентов высшей школы, который представляется основой, базой научно-теоретической подготовки будущих специалистов, не являясь профильной дисциплиной. Выстраивание позитивного взаимодействия и активного сотрудничества в системах «студент – студент», «студент – преподаватель», «студент - группа студентов», содействует установлению и поддержанию благоприятного психологического климата во время лекционных и практических занятий, полноценному общению, способствует предельному приближению учебного процесса к естественному процессу восприятия и переработки информации, с учетом их особенностей для каждого студента. Созданные, таким образом, педагогические условия содействуют повышению мотивации обучающихся, делая психологические знания востребованными как в целях развития и самосохранения личности, так и для качественного исполнения специалистом профессиональных обязанностей. Педагогические умения, в свою очередь, благоприятствуют результативному применению полученных психологических знаний в будущей практической профессиональной деятельности.

**Литература:**

1. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. Казань. Издательство «Центр инновационных технологий». 2003. – 608 с. С. 550.
2. Веретенникова Л.К. «Формирование психолого-педагогической компетентности будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений, общеобразовательных и коррекционных школ» / Наука и школа, №. 3, 2014, с. 123-125.
3. Горячев М.Д., Горячев М.М., Иванушкина Н.В., Мантуленко В.В. Использование социальных сетей в обучении студентов / Вестник Самарского государственного университета. 2015. № 7 (129). С. 174-178.
4. Горячев М.Д., Горячев М.М., Иванушкина Н.В., Мантуленко В.В. Применение сетевых ресурсов в современном образовании // Вестник Самарского государственного университета. 2014. № 5(116). С. 220-227.
5. Иванушкина Н.В. Использование самопрезентации как средства формирования конкурентоспособной личности студента // Вестник университета (ГУУ). №22/2013. Москва: изд-во «Государственный университет управления», 2013. С. 183 – 187.
6. Исакова Р.Ф., Исакова Ф.С. Сущность и структура психолого-педагогической компетентности преподавателя // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. № 1 (15), 2016, с. 119-124.
7. Ширяев С.В. Организационно-педагогические условия и модель формирования психолого-педагогической компетентности менеджера социально-культурной деятельности // Омский научный вестник, №. 4 (69), 2008, с. 108-111.

УДК 23

доктор педагогических наук, профессор Касаткина Светлана Николаевна  
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (г. Калуга);  
старший преподаватель Реймер Мария Валериевна  
Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (г. Калуга)

### РОЛЬ ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ В ПРОЕКТЕ Н. Ф. ФЕДОРОВА «ФИЛОСОФИЯ ОБЩЕГО ДЕЛА»

*Аннотация.* В статье раскрываются взгляды выдающегося русского мыслителя, философа – космиста и педагога Н.Ф. Федорова на роль музея в духовно - нравственном и патриотическом воспитании подрастающего поколения. С позиции его проекта «Философия общего дела» освещается деятельность школьного музея. Особое значение придается преподаванию гуманитарных предметов, в частности истории и географии, а так же деятельность учителя в аспекте основных положений музейной педагогики.

*Ключевые слова:* музейная педагогика, школьный музей, патриотическое воспитание, гуманизм, космизм.

*Annotation.* The article reveals the views of the outstanding Russian thinker, philosopher and cosmologist N. F. Fedorov on the role of the Museum in the spiritual, moral and Patriotic education of the younger generation. From the position of his project "Philosophy of common cause" highlights the activities of the school Museum. Particular importance is attached to the teaching of humanitarian subjects, in particular history and geography, as well as the activities of the teacher in the aspect of the basic provisions of Museum pedagogics.

*Keywords:* museum pedagogics, school Museum, Patriotic education, humanism, cosmism.

**Введение.** В последнее время получают свое развитие многие области педагогического знания, в том числе и музейная педагогика, воспитательные возможности которой чрезвычайно велики и еще не достаточно изучены.

А между тем, как свидетельствует история педагогики, целый ряд отечественных мыслителей (К.Д. Ушинский. В.П.Вахтеров, В.А. Сухомлинский и другие), разрабатывая основы новой педагогики, обращали внимание на необходимость создания педагогических, этнографических, историко-культурных и других музеев, подчеркивая их огромную роль в патриотическом и духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения.

Музей в переводе с греческого языка означает «храм муз», деятельность которого направлена не только на сбор, хранение и изучение, но и популяризацию памятников естественной истории, материальной и духовной культуры разных эпох и народов.

**Изложение основного материала статьи.** Музейная педагогика не возникла сегодня. Она имеет свою историю, свой педагогический опыт, сложившиеся на протяжении многих лет, традиции, формы, методы и средства воспитания, которые требуют со стороны исследователей глубокого и вдумчивого изучения и обобщения.

По-своему, оригинально решал проблему музейной педагогики русский философ-космист и педагог Николай Федорович Федоров (1838-1903). В основе его педагогики - восстановление естественных связей человека с окружающим миром, природой, культурой, историей; формирование у человека космического сознания, высоких духовно-нравственных ценностных идеалов и ориентиров.

Н.Ф. Фёдоров писал: «Всякий человек носит в себе музей, ... ибо хранение – закон коренной, предшествовавший человеку, действовавший до него ... музей есть собрание всего отжившего, но именно поэтому-то он и есть надежда века, ибо существование музея показывает, что нет дел конченных ... Музей есть, высшая инстанция, которая должна и может возвращать жизнь, а не отнимать её» [4]. Он считал музей нравственно-воспитательными учреждениями, активно влияющими на цели и смысл человеческой деятельности, воплощающими в себе собор, хранилище, школу, способствующими формированию духовности и творческих начал. Н.Ф. Фёдоров указывал, что деятельность музея выражается не только в хранении, но в собирании, восстановлении и исследовании: таким образом, музей становится между учеными, производящими работу исследования, и всеми учебными заведениями; посредством их он собирает интересующихся наукой, а также младшее поколение, чтобы ввести их в область исследования. Иначе сказать, «музей, по мнению Н.Ф.Федорова, есть исследование, производимое младшим поколением под руководством старшего поколения. Он может быть открыт для всех только путём учения: вход в него ведёт через учебные заведения, через которые только и может производиться собирание, т.к. воспитание, и есть само собирание. И таким образом музей будет действовать душеобразовательно, делая всех и каждого музееобразным» [4]. Все это вызывает, как он считал, необходимость включения музея в образовательный процесс.

Эти взгляды на образование и воспитание объединяли И.Ф.Федорова и К.Э.Циолковского, который считал его своим Учителем, «человеком необыкновенным, затмившим университетских профессоров». Н.Ф.Федоров, известный своими глубоко гуманистическими идеями русский мыслитель, которого еще при жизни многие современники называли «московским Сократом», оказал сильное влияние на Л.Н.Толстого во время многочисленных с ним споров и бесед; на К.Э.Циолковского, для которого Николай Федорович стал первым руководителем по книжным фондам Румянцевской библиотеки, помогал ориентироваться в выборе чтения в процессе самообразования и искавшего свой путь в науке».

Как отмечал позже К.Э.Циолковский в одной из своих автобиографий «Черты из моей жизни», встреча с Федоровым, его слова о широте русской души, которой тесно в рамках планеты, об освоении космоса как нового поприща для великого подвига людей» в поисках проблемы счастья и бессмертия, способствовали тому. Что К.Э. Циолковский именно этому посвятил всю свою жизнь, свои труды, став основоположником новой науки – космонавтики и создателем оригинальной антропокосмической концепции воспитания.

Образовательную сущность музея теоретически обосновали Н.Ф. Фёдоров, Е.Н. Медынский, М.Ф. Новорусский и другие [2]. Так, М.В. Новорусский называет музей «могучим образовательным орудием и, хотя кое-кто считает слово «музей» синонимом чего-то мёртвого, затхлого и консервативного, при



желании легко это мёртвое хранилище можно опять превратить в храм, где будут цвести науки и поучаться юноши и старцы» [2].

Инициатива создания Исторического музея в Москве как общественного учреждения принадлежала общественности. В начале 1880-х годов многие музеи становятся правительственными учреждениями, подчинёнными Министерству просвещения.

В Императорском Российском историческом музее проводилась культурно-просветительная работа. С 1889 года в открытой при музее аудитории на 700 человек действовал лекторий, проводили свои заседания учёные общества (в 1890 году – VII Археологический съезд, в 1894 году – I Съезд русских художников, в 1912 году – Предварительный съезд музейных работников). В музее постоянно проводились тематические экскурсии, велись исследования, публиковались научные труды; экспозиции служили формированию патриотического настроения, уважения к отечественной истории и воспитанию национальной гордости.

Музейная жизнь в те годы, свидетельствует об активной музейной деятельности, осознании её необходимости и пользы.

В этот период впервые были опубликованы (посмертно) труды философа Н.Ф. Фёдорова. Понятие «музей» - одно из центральных в его философско-педагогической системе. Впервые в отечественной истории представление о музее было поднято до высокого уровня важнейших общечеловеческих ценностей, среди которых автор особо подчёркивал значимость историко-мемориальных объектов; впервые применительно к музею был использован «системный подход», последовательно и настойчиво разрабатывались теоретические положения музейного дела. В отечественной истории – это единственная попытка развёрнутого методологического и теоретического обоснования сути и природы музейной деятельности.

Свой педагогический проект Фёдоров изложил в труде «Философия общего дела». Анализируя состояние человеческого общества и его историческое прошлое, Николай Фёдорович характеризовал его как «непрерывную цепь истребления одного народа другим, как совокупность отношений, проникнутых духом взаимной вражды, «неродственности».

Н.Ф.Фёдоров был уверен в том, что человечество сможет преодолеть нынешнее безнравственное состояние, если «осознает главного врага в лице слепых природных сил, в том числе и внутри себя, и объединится в борьбе с ними». Основу для этого он видел в образовании и духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения.

Центральная идея новой музейной педагогики заключается в том, что хранение должно быть дополнено исследованием, а исследование должно перейти в деятельность. Поэтому музей должен стать местом работы учёных, должен обладать техникой, современной аппаратурой. Н.Ф. Фёдоров был убеждён, что музей должен носить характер не столько пассивного, созерцательного, поучающего учреждения, сколько обладать функциями активного помощника наблюдению, экспериментам, выводам. В этом и заключается суть концепции музейной педагогики русского мыслителя XIX столетия. В работах Н.Ф. Фёдорова впервые даётся разработанное идейно-теоретическое обоснование культурно-просветительной деятельности музея и на множестве примеров раскрывается его воспитательный потенциал. Именно в его наследии обнаружены принципы рационального использования историко-мемориальных ценностей в нравственно-эстетическом воспитании разных групп населения. Им показаны пути комплексного подхода к музею как центру духовной жизни. Его теория отвечала концепции музейной педагогики, была одной из самых передовых теорий своего времени, выполняющих функцию стабилизирующего социокультурного фактора [3].

Одним из первых русских философов - космистов Николай Фёдорович говорил о необходимости воспитания нравственного долга у «сынов и дочерей человеческих» по отношению к предкам, «отцам», когда-то жившим на земле, сохранение о них памяти. Он был убежден в том, что наука и образование помогут отыскать путь «воскрешения», то есть бессмертия людей. Н.Ф.Фёдоров в решении этой глобальной и глубоко гуманистической задачи возлагал надежды на освоение космического пространства. «Для сынов человеческих, - писал он, - небесные миры – это будущие обители отцов, ибо небесные пространства могут быть доступными для будущего бессмертности человечества; исследование небесных пространств есть приготовление этих обителей» [5].

Понимая всю нереальность своей идеи, Фёдоров подчёркивал, что это дело далекого будущего, далекой перспективы, связанной прежде всего с образованием человека, его духовно-нравственным совершенствованием. Тем не менее, в настоящее время, в связи с развитием генетики, мысли ученого уже не кажутся такими фантастическими. Пока же, по его мнению, задача образования заключается в том, чтобы научиться «регулировать природные силы как вне, так и внутри себя, подавлять животные страсти и инстинкты, становиться разумным, объединиться вокруг «общего дела» - «воскрешения отцов». В этом он видел цель и смысл образования. В качестве главной его перспективы выступает живая связь поколений, идея родства. Для него «родственность», связанная с поиском путей бессмертия для всех жителей земли – есть высший долг, высшая нравственность, идущего на смену «отцам» нового поколения.

Русский философ-космист верил в то, что с помощью науки человек решит проблемы долголетия, победит смерть. Н.Ф.Фёдоров был убежден в том, что «смерть – самое крайнее выражение вражды, невежества и слепоты, то есть «неродственности» [1].

Исходя из своих религиозных взглядов, он объяснял причину смертности людей недостатком любви к Богу, к своим предкам. Поэтому он решительно советовал обратить внимание на воспитание Человека в духе предложенного им проекта «Общего дела».

Н.Ф.Фёдоров призывает людей «не ждать милости от природы», а стремиться к ее познанию, «осознавать в себе Божественную волю», направленную на достижение высшей цели, связанной с освоением Космоса. Стремление к обладанию небесным пространством у Фёдорова преследует прежде всего гуманистические и духовно-нравственные цели. Он верил в то, что переход в новый мир даст возможность людям «исправить все общественные пороки и зло, накопленное на планете земля». Для Н.Ф.Фёдорова Космос – это нравственный эталон, своего рода Учитель, способный раскрыть людям новые, неведомые ранее перспективы, объединить человечество во имя высшей цели.

Ценным в проекте «Философия общего дела», на наш взгляд, является то, что Н.Ф.Фёдоров выдвигает глубоко гуманистические идеи о «семейном характере человечества, о любви сынов к отцам, о бережном отношении к культуре предков, к русским национальным традициям, их изучению и сохранении».

В реализации своих идей Николай Федорович возлагал большие надежды на школу, на воспитание подрастающего поколения. Более 14 лет он проработал учителем в начальных народных училищах, в том числе и в Боровске Калужской губернии.

Ядром педагогической концепции Федорова является идея воспитания учащихся в «духе родства», в «духе единства мира». Он считал, что дети- «естественные носители чувства родства; поэтому важно не дать им потерять это чувство по мере взросления. В этом мыслитель видел центральную задачу воспитания.

В ее решении Н.Ф.Федоров, как учитель, отводил особую роль таким дисциплинам как история и география, которые, по его убеждению, помогут лучше понять учащимся связь поколений. Он предлагал в преподавании этих предметов отказаться от формального, сухого и официального подхода, где нет места личности, человеку, его жизни, переживаниям и т.п., а есть только скупые статистические данные и факты, не затрагивающие сердце и душу ребенка. «Пусть география расскажет детям о Земле как жилище людей» - советовал педагог, обращая внимание на то, что история и география это прежде всего память человеческая, в которой каждому, жившему и живущему на Земле должна быть уготована своя ниша». Как актуально звучат эти слова русского мыслителя в плане современного отношения к нашей истории с призывом о том, что: «Никто не должен быть забыт, ничто не должно быть забыто!».

Настоящая школа мыслилась Н.Ф.Федоровым как «школа-музей», как «школа-храм», в которой все будет собрано обо всех людях, живущих на Земле, где как в настоящем пантеоне будет сохранена память образов и деяний каждого человека. В такой школе, по его мнению, ребенок станет заниматься исследованием своих семейно-родственных связей, изучать свою родословную.

Несомненно, философ и педагог был прав в том, что мы не должны воспитывать «Иванов, не помнящих родства». Он был абсолютно уверен в том, что школа «будет воспитывать не сынов, пока она не будет музеем».

Воспитание молодого поколения в духе единства со всем человечеством, Федоров тесно связывал с формированием в сознании детей чувства нравственного долга к своим родителям, давшим им жизнь.

Понять предложенные им пути и средства воспитания в специфической трактовке Федорова можно только в общем контексте его Проекта «Философия общего дела».

**Выводы.** Таким образом, в трудах выдающегося отечественного мыслителя и педагога Н.Ф.Федорова заложены основы музейной педагогики.

Впервые в отечественной истории представление о школьном музее было поднято до высокого уровня важнейших общечеловеческих ценностей, среди которых Н.Ф. Фёдоров особо подчёркивал значимость историко-мемориальных объектов; впервые применительно к музею был использован «системный подход», последовательно и настойчиво разрабатывались теоретические положения музейного дела.

Н.Ф. Фёдоров считал музеи нравственно-воспитательными учреждениями, активно влияющими на цели и смысл человеческой деятельности, воплощающими в себе собор, хранилище, школу, способствующими формированию духовности и творческих начал. Он подчёркивал, что музей есть исследование, производимое младшим поколением под руководством старшего поколения.

#### **Литература:**

1. Касаткина С.Н. Антропокосмическая концепция воспитания К.Э.Циолковского. - Калуга: КГПУ, 2010, с. 32
2. Новорусский М.В. Музеи и их образовательное значение. В помощь семье и школе [Текст] / сост. Н.Н. Бахтин и др. – М., 1911. – С. 12.
3. Панченко О.Г. Живой музей – хранилище культурного и природного наследия (по материалам проекта «Школьный литературно-краеведческий музей как центр культурной жизни микрорайона») [Текст] / О.Г. Панченко. – М.: АПК и ПРО, 2004. – С. 4
4. Фёдоров, Н.Ф. Музей, его смысл и назначение [Текст] / под ред. А.В. Гулыга. – М.: Мысль, 1982. – С. 576.
5. Федоров Н.Ф. «Философия общего дела». В кн.: Русский космизм :Антология философской мысли. - М., 1993. С. 71

## **Педагогика**

### **УДК 796.1**

**кандидат педагогических наук, доцент Коваленко Владимир Николаевич**

Санкт-Петербургский архитектурно-строительный университет (г. Санкт-Петербург);

**кандидат педагогических наук, доцент Вольский Василий Васильевич**

Санкт-Петербургский архитектурно-строительный университет (г. Санкт-Петербург);

**кандидат педагогических наук, доцент Онучин Леонид Александрович**

Санкт-Петербургский архитектурно-строительный университет (г. Санкт-Петербург);

**кандидат педагогических наук, доцент Дасько Михаил Антонович**

Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации (г. Санкт-Петербург)

### **ОБОСНОВАНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИКИ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ С ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ СТАРШИХ ВОЗРАСТОВ**

*Аннотация.* В статье проведен анализ функциональных возможностей преподавателей старших возрастов, влияния неблагоприятных факторов старения на физическую и профессиональную работоспособность педагогических работников. Изучена динамика хронических заболеваний и наличия вредных привычек у преподавателей и теоретически обоснованы подходы к направленности и содержанию занятий физической культурой для преподавателей старшего возраста.

*Ключевые слова:* здоровый образ жизни, двигательные качества, двигательный режим, вредные привычки, гиподинамия, физическая культура.

*Annotation.* The article analyzes the functional capabilities of teachers of older ages, the influence of unfavorable aging factors on the physical and professional performance of pedagogical workers. The dynamics of chronic diseases and the presence of bad habits among teachers has been studied and the approaches to the direction and content of physical education for older teachers have been theoretically substantiated.

*Keywords:* healthy lifestyle, motor qualities, motor mode, bad habits, physical inactivity, physical inactivity.

**Введение.** Анализ функциональных возможностей свидетельствует о том, что довольно значительная часть преподавательского состава находится в группе ЛФК и имеет заболевания сердечно-сосудистой системы, желудочно-кишечного тракта, опорно-двигательного аппарата, включая хронические заболевания мышц и суставов и, в меньшей мере, заболевания дыхательной системы. Научными исследованиями доказано, что без напряженной деятельности, без утомления невозможна стимуляция восстановительных процессов [1, с. 80-81].

Как бы ни были противоречивы представления о сущности старения, все исследователи сходятся на мысли о том, что наиболее общий результат старения заключается в снижении адаптационных возможностей организма человека.

Анализируя общие физиологические закономерности, которые составляют основу повышения работоспособности человека, можно сделать вывод о том, что важнейшая из них заключается в приспособлении организма к самым различным внешним влияниям.

В результате приспособления (адаптации) происходит такое изменение защитных реакций, при котором тот же эффект достигается при более низком уровне функционирования физиологических систем, при меньшем расходовании резервных возможностей организма [3, с. 169].

Каждая биологическая система имеет свой запас прочности, свои потенциальные возможности, которые представляют подвижный механизм, самосовершенствующийся в течение жизни. Повторяющиеся напряжения в результате мышечной активности позволяют делать систему саморегуляции организма более надежной, более адаптированной. Вся жизнь человека представляет собой бесконечную цепь постоянных нарушений гомеостаза. Артериальное давление, сахар крови, ионные соотношения и т.д. изменяются при каждой физической нагрузке, эмоциональной встряске. В ходе этих нарушений и потрясений мобилизуются, совершенствуются адаптационно-регуляторные механизмы, способствующие сохранению гомеостаза. Вот почему так велика роль двигательной активности для здоровья и работоспособности человека, особенно в пожилом возрасте.

Механизм влияния гиподинамии на организм очень сложен. Ограничение движения приводит к ослаблению интенсивности восстановительных процессов, не стимулируемых напряженной деятельностью, к ограничению поступления потока импульсации с рецепторов мышц в нервные центры, к перестройке нейрогуморальных взаимоотношений и т.д. Это приводит к изменению возбудимости нервных центров, снижению интенсивности процессов генерации энергии в клетке, падению обновления белка и др. В конечном итоге ограничиваются приспособительные возможности организма, чаще возникают и тяжелее протекают многие патологические процессы [2, с. 97].

В пожилом возрасте гиподинамия становится особенно губительной.

Возникает противоречивая зависимость: старение ограничивает диапазон движений человека, а малая двигательная активность усугубляет нарушения, возникшие в стареющем организме. В качестве противодействия этому может послужить активный двигательный режим, профилактика гиподинамии.

Однако, двигательный режим и двигательная активность достаточно емкие понятия. Их диапазон различен. Одной из основных проблем преподавательского состава кафедр физической подготовки и спорта и самих офицеров старших возрастов становится использование оптимального, предельно индивидуального двигательного режима, физической активности с учетом биологического возраста. При излишних нагрузках у пожилых людей часто возникают явления перегрузки – обостряется коронарная недостаточность, становится нестабильным артериальное давление, нередко возникает аритмия. Вот почему индивидуальное дозирование нагрузки и контроль так важны сейчас при широком внедрении физической культуры [4, с. 59].

**Изложение основного материала статьи.** Главной задачей занятий физической культурой с оздоровительной направленностью для преподавателей старших возрастов становится профилактика преждевременного старения, обеспечения активного долголетия. Для реализации этих задач физические упражнения должны быть направлены на: расширение (поддержание) аэробных возможностей организма; развитие (поддержание) силы мышц рук и туловища; обеспечение подвижности в суставах.

Аэробные возможности организма зависят от состояния системы транспорта кислорода, которую составляют система дыхания, сердечно-сосудистая и система крови. Для повышения функциональных возможностей названных систем необходимо применять физические упражнения, при выполнении которых они наиболее эффективно функционируют. Основным условием выбора упражнений является вовлечение в работу достаточного числа крупных мышечных групп, так как основными потребителями кислорода являются работающие мышцы. Значительно возрастающие при выполнении упражнений потребности организма в кислороде приводят к повышенному функционированию кислородтранспортных систем и, соответственно, к расширению аэробных возможностей организма.

Наиболее высокие результаты при этом, наблюдаются при ходьбе на лыжах, беге, плавании, езде на велосипеде и т.д. Установлено, что регулярные аэробные упражнения уже в течение нескольких недель дают тренировочный эффект. Основной результат систематического влияния на организм состоит: в профилактическом эффекте в отношении факторов риска сердечно-сосудистых заболеваний; в повышении устойчивости организма к неблагоприятным факторам среды и деятельности.

Развитие (поддержание) силы мышц рук, ног и туловища на определенном уровне необходимо для успешного решения задач трудовой и бытовой деятельности, поддержания гармоничного развития, предупреждения возрастных изменений организма. В процессе учебно-тренировочных занятий целесообразно уделять внимание тренировке мышц сгибателей и разгибателей рук, туловища (спины и живота), ног.

Очень важным для профилактики дегенеративных изменений в пожилом и даже более раннем возрасте являются упражнения на гибкость с акцентом на коленные и тазобедренные суставы.

О важной роли упражнений аэробного характера для поддержания физического состояния говорит тот факт, что наибольшие показатели аэробной мощности имеют представители циклических видов спорта – лыжники, бегуны, велосипедисты, пловцы. У спортсменов – представителей ациклических видов (гимнастика, тяжелая атлетика, метания) величина МПК не превышает показатели у нетренированных мужчин, табл. 1.

**Максимальная аэробная мощность у спортсменов различных специализаций и нетренированных мужчин (по данным разных авторов)**

Специализация	МПК (мл/мин/кг)		
	1970г.	1984г.	1988г.
Лыжные гонки	83	83	77
Бег на длинные дистанции	80	72	74
Бег на средние дистанции	76	-	72
Конькобежный спорт	78	66	75
Велоспорт (шоссе)	75	70	74
Плавание	67	59	70
Гребля на байдарках	70	63	69
Спортивная ходьба	71	-	67
Теннис	59	-	62
Борьба	57	59	60
Хоккей	52	56	60
Футбол	51	58	57
Гимнастика	-	46	47
Тяжелая атлетика	-	45	45
Метания	-	44	42
Нетренированные	43	42	43

Поэтому аэробные упражнения, требующие большого количества кислорода в течение продолжительного времени и неизбежно заставляющие организм совершенствовать свои системы, обеспечивающие транспорт кислорода, были избраны нами в качестве основных средств оздоровительной физической культуры преподавателей старших возрастов.

Средства физической тренировки, обеспечивающие улучшение функционирования желудочно-кишечного тракта, пока с полной достоверностью не установлены, но есть факты, подтверждающие, что определенную оздоровительную направленность несут упражнения, укрепляющие мышцы спины и туловища. К ним можно отнести поднимание ног до положения угла в висе на перекладине и гимнастической стенке, всевозможные наклоны, взмахи ногами, стойки на лопатках («березка»), измененный вариант борцовской «промокашки», поднимание туловища из положения лежа животом на гимнастической скамейке с опорой ногами, наклоны с грифом штанги и т.д.

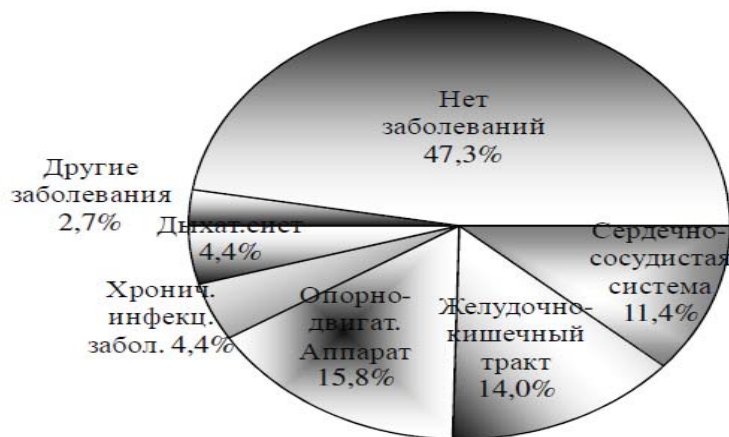
Хронические болезни органов дыхания составляют около 4% от количества основных заболеваний преподавателей старших возрастов. Из большого множества дыхательных упражнений, используемых в системе оздоровительной и лечебной физической культуры, наиболее известными в нашей стране являются парадоксальная гимнастика А.Н. Стрельниковой и метод волевой ликвидации глубокого дыхания (ВЛГД) К.П. Бутейко.

Процедура подбора содержания нуждалась в проверке и поиске критериев эффективности. Прежде, чем апробировать упражнения на практике, нами был проведен анонимный анкетный опрос. К нему было привлечено 102 преподавателя. В содержание анкеты было включено 17 вопросов.

По возрастному цензу (1 вопрос анкеты) все опрошенные были отнесены нами в 4 возрастные группы: первая (до 35 лет) – 9 человек (8,8%), вторая (до 45 лет) – 49 человек (48,0%), третья (до 55 лет) – 36 человек (35,4%), четвертая (старше 55 лет) – 8 человек (7,8%).

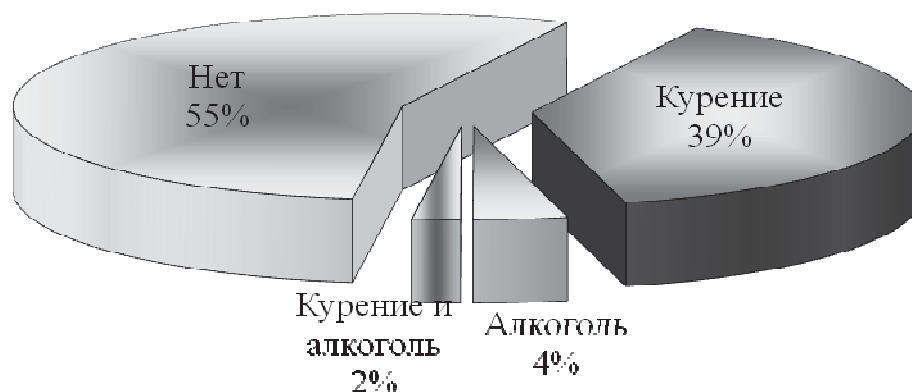
По стажу педагогической деятельности (2 вопрос анкеты) эта группа в основном «вошла» в сроки от 16 до 35 лет.

На вопрос о том, какие хронические заболевания и вредные привычки характерны для опрошенных преподавателей, ответы распределились следующим образом, рис. 1, 2.



**Рисунок 1. Диаграмма хронических заболеваний у опрошенных**





**Рисунок 2. Диаграмма наличия вредных привычек у опрошенных**

Наибольший интерес вызвали у нас ответ на 8 вопрос о том, какими видами спорта занимаются преподаватели в настоящее время и на 9 вопрос о том, какими другими видами спорта они желали бы заниматься?

В первом случае было представлено 17 видов спорта, из которых наиболее предпочитаемыми оказались:

- легкая атлетика – 21 человек (20,6%);
- лыжные гонки – 15 человек (14,7%);
- гиревой спорт – 13 человек (12,7%);
- стрельба – 9 человек (8,8%);
- волейбол – 7 человек (6,9%);
- футбол, плавание – по 6 человек (5,0%).

Во втором случае опрошенные преподаватели включили в свои ответы 20 видов спорта, среди которых наибольшее предпочтение было отдано:

- плаванию – 19 человек (32,75%);
- теннису – 14 человек (17,5%);
- волейболу – 10 человек (12,5%);

Остальные мнения равномерно распределились на оставшиеся 17 видов спорта.

Учитывая тот факт, что здоровый образ жизни предполагает не только отказ от вредных привычек, формирование убежденности в необходимости систематических занятий физическими упражнениями, регулярные 2-3х разовые занятия для поддержания оптимальной двигательной активности, соблюдение, по возможности, рационального распорядка дня, требований личной и общественной гигиены, но и сбалансированного режима питания нами были учтены следующие требования в этом вопросе.

Что касается потребности людей старше 50 лет в пище, следует учитывать следующее:

- энергетические потребности организма снижаются;
- увеличивается потребность в белках: необходимо ежедневно получать на 1 кг массы тела 1,2 – 1,5 г высококачественных белков, содержащих незаменимые аминокислоты;
- рекомендуется включать в рацион жиры с полиненасыщенными жирными кислотами;
- весовую долю углеводов в пище необходимо уменьшить до 40%, следует избегать моно- и дисахаридов;
- несмотря на то, что абсолютная потребность в витаминах почти не изменяется, при общем сокращении рациона может легко развиваться авитаминоз, который нужно предупреждать соответствующим подбором пищи или дополнительным их приемом;
- необходимо адекватное поступление Ca<sup>2+</sup> (например, за счет большого количества молока и молочных продуктов), чтобы предотвратить развитие остеопороза.

**Выводы.** Для преподавателей старших возрастов рекомендуется оптимальный двигательный режим с целью поддержания на определенном уровне здоровья и физической «формы». Оптимизация содержания, методов и форм организации занятий с преподавателями с целью вовлечения в регулярную систему физической тренировки по возможности всех, без исключения, преподавателей.

В спортивную подготовку включать:

- циклические упражнения аэробного характера и дыхательная гимнастика по методу А.Н. Стрельниковой;
- атлетические упражнения, укрепление позвоночника, упражнения на гибкость и психорегулирующая коррекция глубокого дыхания по методу К.П. Бутейко.

#### **Литература:**

1. Ендальцев Б.В. Определение физической готовности людей к трудовой деятельности // Термины и понятия в сфере физической культуры: Материалы первого международного конгресса / Под общ. ред. В.А. Таймазова, А.А. Горелова. –СПб.: Изд-во СПб ГПУ, 2007. –С. 80–81.
2. Миронов В.В., Пашута В.Л. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры: Учебное пособие. – СПб.: ВИФК, 2010. – 296 с.
3. Платонов В.Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте. – Киев: Олимпийская литература, 1997. – 583 с.
4. Щеголев В.А. Характеристика функционального состояния и заболеваемости граждан допризывного и призывного возрастов на современном этапе / В.А. Щеголев А.В. Шевелев / Актуальные проблемы военно-профессионального образования и физической подготовки. –СПб.: ВИФК, 2008. –С. 56–65.

УДК 316.77

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных заведений Койкова Эльзара Имдатовна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

**студентка Микишенко Евгения Михайловна**  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

## ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье охарактеризовано понятие «социальная позиция», представлен ряд исследователей, изучивших проблемы социальной активности обучающихся и становления социальной позиции младших школьников. Обоснованы педагогические условия формирования социальной позиции у младших школьников, особенностью которых является необходимость сотворчества и совместной деятельности.

*Ключевые слова:* социальная позиция, социальная активность, социальное общество, педагогические условия, субъект-субъектные взаимодействия.

*Annotation.* The article describes the notion of «social position», a number of researchers who studied the problems of social activity of students and the formation of the social position of junior schoolchildren are represented. The pedagogical conditions for the formation of a social position in younger schoolchildren, the special feature of which is the need for co-creation and joint activity, are grounded.

*Keywords:* social position, social activity, social society, pedagogical conditions.

**Введение.** В современном мире, общество ставит ставки на конкурентоспособную молодежь. Подростающее поколение должно быть готово к постоянно изменяющимся социально-экономическими условиям, новшествам и преобразованиям в обучении и воспитании. Новые задачи, которые определены в обновленной нормативно-правовой базе, основываются на качественно новые ориентиры личностно-развивающего обучения, дифференциацию воспитательно-образовательного процесса, направленного на формирование у подрастающего поколения социальной позиции.

Для реализации задач, представленных в федеральных государственных образовательных стандартах, образовательных учреждениях, создают оптимальные условия и планирует свою деятельность, целью которой является развитие способностей обучающихся устанавливать адекватные отношения с действительностью в процессе саморазвития. Уже начиная с начальной школы весь образовательный процесс направлен на формирование активной, самостоятельной, инициативной, ответственной, творческой личности, готовой проявить все эти качества в социально-ценных видах деятельности. Несмотря на то, что обучающиеся находятся на начальном этапе становления человека как полноценного субъекта общественной деятельности, однако предпосылки закладываются именно в младшем школьном возрасте.

**Изложение основного материала статьи.** Формирование гармонически развитой личности беспокоило и находилось во внимании исследователях философов, педагогов, психологов и социологов. Так, например, Г.С. Батищев рассматривая проблемы межличностной коммуникации, так называемое глубинное общение, аспекты социальной активности, предлагал оригинальные решения. Так, между-субъектная позиция приобретает аксиологический характер и направлена на «диалог» с природой, с действительностью, обществом, именно через со-причастность, со-творчество, утверждение достоинств других, а также доминантность и требования убедительности для других [2].

В своих исследовательских работах такой ученый как В.А. Смирнов, отмечал, что социальная активность личности обеспечивает ускорение научно-технического прогресса. Все возможные формы активности обеспечивают эффективную деятельность, всестороннее развитие личности [7].

В.П. Тугаринов в своих работах отмечает, что мировоззрение, является регулятором деятельности, и поэтому может является одним из основных фактором социальной активности, определять направление деятельности. В контексте учения о мировоззрении В.П. Тугаринова, можно определить, мировоззрение как «фильтр» для всей информации, которая доступна в социальном пространстве, она помогает осознать значимость информации, принять решение и занять определенную социальную позицию [4].

Если учесть, тот факт, что социальная активность личности проявляется в её способности, а социальный статус и социальная роль являются важнейшими социальными характеристиками личности в ее повседневной жизнедеятельности, то как раз социальная позиция может быть выделена как черта личности, реализующаяся в деятельности (В.З. Коган, В.Г. Мордкович) [5; 6].

С психологической точки зрения социальная позиция личности, это устойчивые взгляды, сложившиеся убеждения и сформированные представления личности, которые демонстрируются другим во время взаимодействия, отстаиваются, и определяют настроенность личности на определенное отношение к социуму и окружающей действительности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина).

Рассматривали понятие «социальная позиция» представители разных наук, так, Н.В. Савин определил изучаемое понятие как сложное морально-волевое качество, которое способствует быть исполнительным, инициативным, ответственным и заинтересованным осуществляемой деятельностью, так же не мало важное значение для эффективного выполнения общественных поручений имеет подкрепление сформированными организаторскими умениями, требовательностью и готовностью оказать взаимопомощь [3]. Как внутреннюю установку, которая влияет на поведение, социальную позицию рассматривала Х.Д. Дамаданова, она указывала, что личностные качества, мировоззрение личности отражаются на ее субъективном отношении к обществу [3].

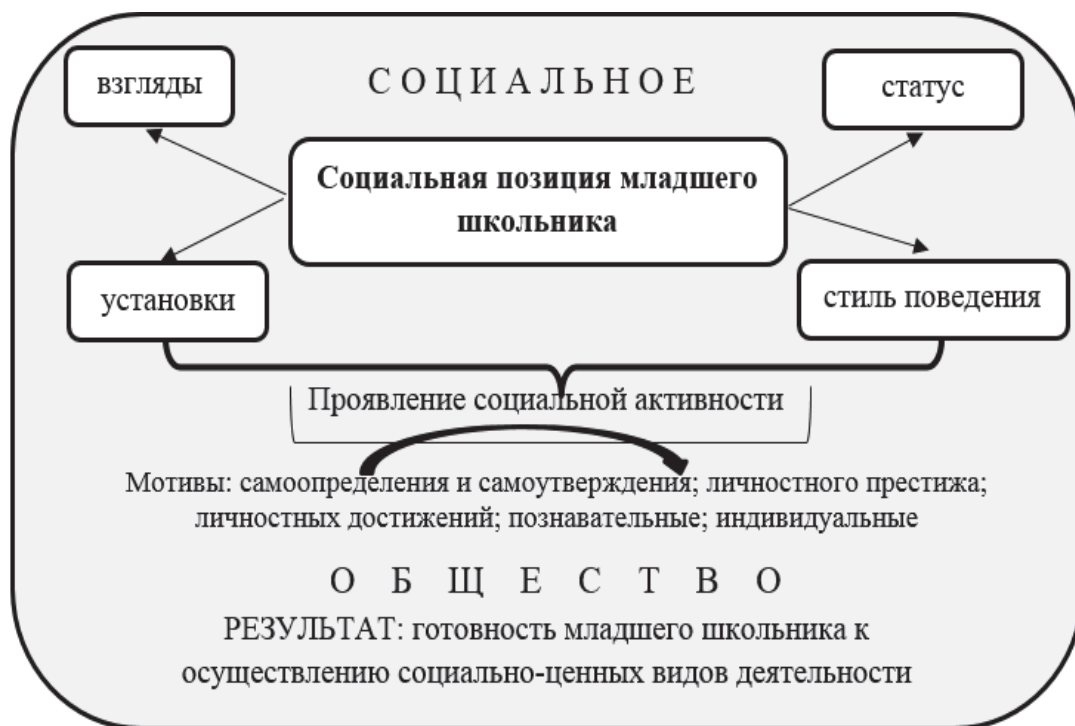
По А.В. Мудрику развитие социальной позиции личности рассматривается, как «многогранный процесс очеловечивания человека», в систему исследователь включал: вхождение в социальную среду, социальное познание, а также социальное общение, овладение навыками практической деятельности и окружающего мира.

Если анализировать условия и сам процесс формирования социальной позиции младших школьников, В.А. Слостенко указывает на возможность личности не только осваивать деятельность, но и творчески выстраивать и предлагать свою собственную тактику жизнедеятельности. Таким образом, учебно-воспитательный процесс необходимо основывать на субъектно-деятельностном подходе, где «субъект будет рассматриваться и как субъект деятельности и как субъект жизни».

Е.П. Поликарпова и В.Д. Луганский, считают, что социальная позиция формируется на протяжении всей жизни, так как это качество присуще каждому человеку, однако в разные жизненные периоды, оно проявляется по-разному и по объему, и характеру, и направленности, и форме [3].

Итак, изучив основное понятие была определена структура формирования социальной позиции младших школьников.

Социальная позиция у младшего школьника во многом будет зависеть от социальной роли, которую он займет в социальном обществе, от убеждений и взглядов, которые будут сформированы. Все эти признаки будут регламентировать поведение личности и готовности его к социально-ценным видам деятельности.



**Рисунок 1. Структура формирования социальной позиции младшего школьника**

Младший школьник, придя в школу, оказывается в новой социальной ситуации, постепенно входит в социальную среду и приобретает новую социальную роль, большое значение для благоприятного течения этого процесса имеет окружение. Поддержка семьи, уважение сверстников повышают самооценку обучающегося, помогают войти в социальные отношения, освоить социальную деятельность, усвоить социальный опыт и знания.

Для развития социальной позиции, как важной характеристики социальной компетентности, необходимо учитывать ряд педагогических условий. В исследовании были выделены такие условия, как: обогащение совместной деятельности младших школьников во взаимосвязи всех ее структурных компонентов; активизация субъектно-субъектных взаимодействий обучающихся с учителем и друг с другом в ходе воспитательно-образовательного процесса, создание социально ориентированной направленности общения; создание эмоционально-комфортной среды для организации совместно-творческой деятельности обучающихся.

В рамках педагогического условия – обогащение совместной деятельности младших школьников во взаимосвязи всех ее структурных компонентов, решались такие задачи как: развитие навыков общения со сверстниками, установка дружеских контактов, так как потребность в общении и взаимодействии обучающиеся могут удовлетворять в различных видах социально значимой деятельности. В активных видах деятельности младшие школьники овладевают обобщенными способами действий. Реализация взаимодействия с учителем и друг с другом возможно в процессе уроков-игр, так как игровая деятельность предпочтительней для исследуемого возраста, она и должна быть фундаментом для интерактивных форм взаимодействия. В игре возможно сочетать условность и реальность взаимодействий обучающихся, создавая тем самым благоприятные условия для стимулирования и реализации их социальной активности. Побуждая младших школьников к активному проявлению социальной позиции, необходимо обращаться к рефлексивным приемам воздействия, в ходе коллективных обсуждений и работы обучающихся в диадах, малоактивные сверстники могут проявить социальную активность, так как предлагается выбор различных социальных ролей: «учителя», «помощника» или «зрителя из зала».

В ходе совместной деятельности младшим школьникам необходимо систематически контролировать и оценивать результат деятельности, так как выработка элементарных навыков контроля и оценки собственной деятельности при выполнении ими совместной работы творческого характера, позволит вносить изменения в личный стиль поведения, корректировать свое отношение к новому, иному, отличающемуся от собственного мировосприятия, а также тесно сочетать мыслительные операции, важные для формирования социальной позиции и практическую деятельность. Позитивным в реализации охарактеризованного условия, является то, что совместная творческая деятельность положительно скажется на развитии социально ценных качеств личности, таких как: ответственность, самостоятельность, инициативность.

Одним из важнейших условий формирования социальной позиции у младшего школьника является активизация субъект-субъектных взаимодействий обучающихся с учителем и друг с другом в ходе воспитательно-образовательного процесса, создание социально ориентированной направленности общения. Педагогическое общение – есть форма учебного взаимодействия, сотрудничества учителя и обучающихся. Используя всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств, оно реализует коммуникативную, перцептивную функцию. Организуя педагогическое общение, необходимо отметить, что социальная позиция, должен приниматься как ценность. Так, например, Андромонова И.М. под ценностью понимает те явления и объекты, которые значимы для личности и способны удовлетворить свои потребности, этим же развивать свою собственную индивидуальность и уметь сочетать личные и общественные интересы [1]. Перед педагогом стоит задача в процессе организации взаимодействия, активизировать социальную позицию обучающегося, путем формирования в нём сознательного, творческого отношения к общественной деятельности; способности к сотрудничеству, совместной деятельности в коллективе; стремлении проявить себя как личность, обеспечивающее признание окружающих, взаимопонимание и взаимопонимание в коллективе, иметь социальный статус в классе и обществе.

Каждый человек задействует интеллектуальную сферу, включается в практическую работу, однако для эффективной и продуктивной деятельности необходима эмоционально-комфортная среда для участия в любом процессе как образовательном, так и совместно-творческом. Ситуации эмоционального переживания, например, переживание успеха-неуспеха, которое имеет ряд особенностей, достигнутый успех или неудача, переживаемые коллективом, обладают способностью создавать запас активности человека для последующей деятельности. Так как обучающиеся являются ведущими субъектами исследования, в процессе формирования социальной позиции, они же и организуют эмоционально гибкое пространство. В процессе обмена информацией, согласования общих целей, взаимного контроля, диалога с контактируемым у обучающихся развивается способность понимать состояния и мотивы поступков других людей и соответственно на них реагировать. Для коллективных отношений, предусмотренных, выделенным условием, важны эмпатия, социальная чуткость, которые помогают школьнику психологически грамотно строить свое взаимодействие с другими людьми.

Сотрудничая со сверстниками, встречая новые реакции, переживая эмоциональные события, обучающийся осваивает опыт лидерства и подчинения, развивает свои организаторские способности. Эмоциональный отклик индивидуальный и коллективный существенно отличаются, в связи с тем, что в коллективе эффект воздействия новой ситуации может усиливаться или ослабляться из-за особенностей коллективного восприятия и действия законов взаимовлияния человека на человека. Социальная позиция предполагает всегда наличие собственного состояния или отношения личности и поэтому эмоциональная реакция, какая бы она не была, позитивная, негативная, безразличная, может иметь место в проявлении убеждений, установок, ценностей и конечно воздействовать на активизацию поведения людей при выборе тех или иных действий, на принятие необходимого решения.

Эмоционально-комфортная среда способствует единению, сплочению сверстников, установлению взаимопонимания с учителем, со сверстниками, созданию комфортных условий для обучения и воспитания. Педагогическое общение, направленное на учебное и воспитательное взаимодействие, от учителя требует создание проблемности в общении обучающихся, включение мировоззренческих вопросов. На всех уровнях коммуникации, общение должно быть эмоционально привлекательным и личностно значимым. Педагогическая деятельность, целью которой является формирование социальной позиции младшего школьника, должна включать, расширение видения мира младшими школьниками, познание различных сторон действительности в их многообразии, определение детьми собственной позиции в различных сферах жизнедеятельности. Инициативности, самостоятельности и интерес самих обучающихся приумножат их социальный опыт, а доступная социально-политическая, морально-нравственная информация насытит общение в системе: учитель, ученик, сверстник. Это и позволит регулировать проявлении социальной активности, эмоциональную восприимчивость обучающихся, их отзывчивость, глубокую впечатлительность, желание быть лучше, детскую непосредственность, внушаемость и подражательность, активный интерес ко всему новому, стремление использовать новые знания.

Таким образом, для формирования социальной позиции младших школьников необходимо соблюдение ряда педагогических условий: обогащение совместной деятельности младших школьников во взаимосвязи всех ее структурных компонентов; активизация субъект-субъектных взаимодействий обучающихся с учителем и друг с другом в ходе воспитательно-образовательного процесса, создание социально ориентированной направленности общения; создание эмоционально-комфортной среды для организации совместно-творческой деятельности обучающихся.

**Выводы.** Итак, социальная позиция сродни творческой созидательной деятельности, результатом которой, является желание и интерес личности внести вклад в общественные процессы, их преобразование в развитие общественной жизни. Совокупность интеллектуальной, духовной, творческой сфер позволит проявить социальную позицию. Сознательное, творческое отношение младшего школьника к социальной действительности, в будущем, преобразует общество и позволит самореализоваться личности.

#### **Литература:**

1. Андромонова, И.М. Воспитание социальной активности старшеклассников в теории и практике отечественной педагогики, 1960-1985 гг.: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / И.М. Андромонова. – Кострома, 1999. – 133 с.
2. Батищев, Г. С. Избранные произведения. / Под общ. ред. З.К. Шаукеновой. – Алматы: Институт философии, политологии и религиоведения КН МОН РК, 2015. – 880 с.



3. Зинченко, В.В. Формирование социальной активности младших школьников в условиях инновационных образовательных учреждений: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В. Зинченко. – Новокузнецк, 2002. – 222 с.

4. Книгин, А.Н. Мировоззрение как фактор социальной активности / А.Н. Книгин // Известия ТПУ. 2003. – № 7. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mirovozzrenie-kak-faktor-sotsialnoy-aktivnosti>

5. Коган, В.З. Человек в потоке информации [Текст] / В.З. Коган. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1981. – 177 с.

6. Мордкович, В.Г. Социальная активность: некоторые методические проблемы фиксации и измерения: факторы социальной активности городского населения / В.Г. Мордкович. – М.: Академия наук СССР, Институт социологических исследований, 1986. – 158 с.

7. Смирнов, В.А. Социальная активность советских рабочих / В.А. Смирнов. – М.: Политиздат, 1979. – 207 с.

Педагогика

УДК 37.012

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных заведений Койкова Эльзара Имдатовна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

**студентка Ядевич Ксения Владимировна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

#### **РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСХОДНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье обосновываются выделенные критерии, показатели сформированности коммуникативной компетенции младших школьников, охарактеризованы уровни, представлен диагностический инструментарий и проанализированы первичные исходные результаты исследования.

*Ключевые слова:* коммуникативность, компетенция, младший школьник, диагностика.

*Annotation.* The article substantiates the selected criteria, the indicators of the formation of the communicative competence of junior schoolchildren, the levels are described, the diagnostic tools are presented and the primary initial results of the study are analyzed.

*Keywords:* communicative, competence, junior schoolchild, diagnostics.

**Введение.** Проблема коммуникации в наше время занимает лидирующее место в общественной жизни. С каждым годом дети присваивают себе новые качества личности, изменяется их отношение и к окружающему миру, и к взрослым людям и сверстникам.

Проблема коммуникативной компетенции младших школьников актуальна тем, что именно в этот период интенсивно происходит формирование личности. В этом возрасте школьник учится брать на себя ответственность, позитивно относиться к окружающим людям, правильно организует общение. Именно в названный период усваиваются правила и нормы общения, поведения, которым в дальнейшем должен следовать ребенок.

**Изложение основного материала статьи.** Рассматривая коммуникативную компетентность с разных подходов можно отметить, что одни ученые (О.И. Муравьева, Е.В. Сидоренко) считают её как отдельную характеристику личности [3, 4], а другие как индивидуальное качество и определенное сознание группы людей (Ю.Н. Емельянов) [2].

Ключом к успешной деятельности является коммуникативная компетенция. Коммуникативная компетенция, как одна из важнейших характеристик личности, проявляется в способности личности к речевому общению и умению слушать. Современная школа должна подготовить человека думающего и чувствующего, который не только имеет знания, но и умеет использовать эти знания в жизни. Именно поэтому коммуникативные умения и навыки – это ключ к успешной деятельности и к успешной жизни в целом. Основной задачей средней общеобразовательной системы является подготовка школьников к жизни в обществе. Первые годы обучения в школе должны быть особенно продуктивными. Уже в начальной школе ребенок должен уметь правильно излагать свои мысли, ставить для себя приоритеты в обучении. Все обучающиеся разные и не все отличаются примерным поведением. В таких случаях необходим подход к каждому ученику.

Теоретический анализ психолого-педагогических основ предопределил необходимость проведения диагностического исследования уровня сформированности коммуникативной компетенции младших школьников.

В ходе констатирующего этапа, была определена цель первичного среза, выделены критерии, показатели сформированности, охарактеризованы уровни, а также подобран диагностический инструментарий.

Изучая отечественный опыт по данной проблеме, было отмечено, что в своем исследовании Д.А. Гамзатова выделила следующие критерии оценки компонентов коммуникативной компетенции: интеллектуальный, познавательный, личностный, эмоциональный, мотивационный, организаторский, исполнительский, идентификационный, рефлексивный критерии [1, с. 35]. В диссертационном исследовании Е.Б. Максимовой отмечено, что коммуникативность представляет собой мыслительно-деятельностную систему, так, коммуникация представляет неразрывную связь в интеллектуальном и деятельностном контексте, задействованы мышление, понимание и рефлексия [3]. Исследователь подчеркивает

осмысленность мыслительных операций и осмысленность реализации мыслительных конструктов в организации деятельности и социальных действиях.

И так, на основе изученных основных структурных компонентов и выделенных критериев ранее, были выделены и обоснованы критерии, показатели и уровни сформированности коммуникативной компетенции младших школьников (табл. 1).

Таблица 1

**Критерии, показатели уровня сформированности коммуникативной компетенции младших школьников**

<b>Критерии</b>	<b>Показатели</b>	<b>Диагностические задания</b>
1. Когнитивно-мотивационный	– проявление интереса к общению со сверстниками;	Дидактическая игра «Мы друзья - товарищи»
	– знание правил и норм, культуры общения с другим человеком;	Дидактическая игра «Хорошо или плохо?»
2. Эмоционально-эмпатийный	– проявление отзывчивости, в процессе общения со сверстниками;	Дидактическая игра «Хорошие и плохие поступки»
	– уровень сформированности эмоциональной мобильности;	Методика «Карта эмоциональных состояний»
3. Коммуникативно-поведенческий	– уровень сформированности умения конструктивно, коммуникативно решать проблемные ситуации;	Методика проблемной ситуации «Обращение к взрослому человеку»
	– уровень сформированности навыков и умений организовать игру, распределять роли.	Дидактическая игра «Змея»

На основании выделенных критериев и показателей охарактеризованы уровни сформированности коммуникативной компетенции младших школьников, такие как высокий, средний и низкий.

Высокий уровень характеризуется проявлением интересов к коммуникативной деятельности, уверенностью обучающегося в себе, в своей речи, проявлением внимания к сверстнику, доброжелательностью; инициативным поведением в общении; избеганием конфликтных ситуаций, умением разрядить обстановку и решить противоречивые вопросы; готовностью к взаимоотношениям с другими, сотрудничеству и совместной деятельности. Обучающий, демонстрирующий высокий уровень сформированности коммуникативности, знает правила и нормы общения, эмоционально мобилен, готов к эмоциональной поддержке и эмпатийному взаимодействию; демонстрирует познания способов и методов взаимодействия в практической работе, организаторские способности, умеет анализировать игровую деятельность. У него всегда приподнятое настроение и эмоциональное восприятие собеседника.

На среднем уровне сформированности коммуникативной компетенции, младший школьник знает правила и нормы культуры общения, но не всегда их использует, может употреблять вежливые слова по напоминанию, не всегда проявляет внимание к сверстникам, прислушивается к мнению их; не готов идти на компромиссы и договариваться во время возникших конфликтных ситуаций; понимает эмоциональное состояние собеседника, но не желает быть гибким, имеет позитивное отношение к совместной деятельности, заинтересованность в общении, однако не проявляет инициативность и не умеет достичь результата в сотрудничестве. В конфликты вступает периодически, при разрешении их часто обращается за помощью взрослого. В организации практической деятельности демонстрирует отсутствие организаторских навыков и управления ситуацией. Обучающемуся, на данном уровне, характерна эмоциональная нестабильность, что влияет на эмоциональное восприятие партнеров по деятельности.

Низкому уровню сформированности коммуникативной компетенции, характерно полное отсутствие идентификации смыслов и эмоциональных состояний сверстников по деятельности. Обучающийся не проявляет интереса в общении с другими, не вступает с ними в совместную деятельность, испытывает трудности во взаимоотношениях, но знает требования к культуре поведения. Не внимателен во время взаимодействия, эмоционально замкнут и не готов к активным действиям. Умеет дружить избирательно и точно. Во время выполнения совместной деятельности обучающийся не умеет договариваться, прислушиваться к мнению, не понимает эмоциональное состояние собеседника; отвлекается, мешает другим, провоцирует конфликты. Такому ребенку характерна эмоциональная нестабильность, что влияет на эмоциональное восприятие партнеров по деятельности.

Для первичного среза были подобраны диагностические задания, которые позволили определить исходный уровень сформированности коммуникативной компетенции.

Первой была проведена диагностика по проверке уровня проявления интереса к общению у обучающихся начальной школы.

В рамках когнитивно-мотивационного критерия были подобраны такие игры: «Мы друзья – товарищи» и «Хорошо или плохо?».

Игра «Мы друзья – товарищи».

Цели: изучить способность обучающихся замечать эмоциональное состояние человека по его внешнему виду, мимике и жестам; проявления интереса во время взаимодействия со сверстником, наблюдательности и внимательности.

Ход проведения. Экспериментатор предложил обучающимся выбрать друга-товарища по предложенным портретам. Выставляется папка «Мы друзья-товарищи» в которой представлены портреты, каждый должен выбрать себе друга, дать имя ему и пояснить почему именно этот портрет был выбран. Младшие школьники должны самостоятельно придумать рассказ о своем новом товарище с картинки.

Во время объяснений у некоторых детей возникли затруднения, не все школьники могли определить эмоциональное состояние мнимого друга по внешним проявлениям. Часто перечисляли внешние признаки, а внутренние, личностные качества назвать не могли.

В ходе проведения диагностического задания, учитель помогал обучающимся наводящими вопросами, например, «О ком из мальчиков можно сказать, что он веселый, добрый, а о ком, что он задумался, может быть, вспоминает что-то. А девочка добрая, смотрите, как она смотрит на птенчика...» и т. д. Вторым этапам задания было, представления своего друга классу, младшие школьники, рассказывали какого бы друга они хотели, и какие именно качества были обнаружены в портрете, которые помогут в выборе друзей в будущем. Важным моментом в выполнении задания являлось умение распознавать эмоциональные проявления и состояния человека и умение рассказывать об этом.

Результаты оценивались по трехбалльной системе – 3 балла (высокий уровень) – дети могли без затруднений и самостоятельно находить ответы на вопросы; 2 балла (средний уровень) – дети находили ответы с помощью учителя; 1 балл (низкий уровень) – дети не смогли найти ответы на вопросы не самостоятельно, не с помощью воспитателя.

Определяя уровень сформированности коммуникативной компетенции в рамках второго показателя: знание правил и норм, культуры общения с другим человеком, была предложена игра «Хорошо или плохо?».

Цель: проверить наличие знаний о правильном поведении в обществе, и представлений о культурном поведении.

Ход проведения: экспериментатор демонстрирует детям сюжетные иллюстрации, отображающие различные ситуации. Например, на картинке нарисовано, как ребенок разбрасывает игрушки, чистит зубы, помогает пожилому человеку подняться по лестнице. Детям следует определить и аргументировать ответ о том, какая ситуация является положительной, а какая отрицательной.

Проведенное диагностическое задание свидетельствовало о наличии более распространенных правилах и нормах поведения, таких как, обязательное приветствие при встрече, слова благодарности и другие вежливые слова во время просьб и обращений. Однако многие картинки вызвали смущение и недопонимание. Обучающиеся не могли объяснить, что именно плохого делают изображенные дети на картинке, пытались обосновывать их поступки, тем что надо думать о себе, а потом о других. Картинка телефонного разговора, вызвала дискуссионный спор, дети разделились на несколько групп, которые доказывали о правоте и норме своих правил общения через мобильную связь и социальные сети.

Оценивалась это игра также в максимальные три бала, которые можно было бы набрать. На основе полученных количественных результатов можно сделать вывод, что в экспериментальном и контрольном классах, обучающиеся продемонстрировали в основном средний уровень сформированности. В ходе игры и задания младшие школьники продемонстрировали знание правил культуры общения, и проявление интереса к коммуникации и взаимодействию.

В рамках второго критерия эмоционально-эмпатийного, первым показателем был выделен уровень проявления отзывчивости, в процессе общения со сверстниками. Для проверки указанного показателя была предложена дидактическая игра «Хорошие и плохие поступки», целью которой являлось проверка уровня воспитанности в детях дружелюбности, чувства самоуважения и уважения к другим, умения и желания прийти на помощь сверстникам.

Ход проведения: экспериментатор предлагает найти вопросительные знаки на карточках и пояснить, что именно закрывает знак вопроса, плохой поступок или хороший. С помощью волчка, каждому обучающемуся попадает своя карточка для расшифровки.

Сложность заключалась в том, что карточки попадались с разными поступками, но школьники не разобравшись критиковали поступки детей. Младшие школьники испытывали трудность в пояснении, почему они не видят хорошие поступки в изображенных ситуациях.

Вторым показателем, в процессе диагностики проверялся уровень сформированности эмоциональной мобильности.

С помощью методики «Карта эмоциональных состояний», выявлялся уровень развития эмоциональный фона обучающихся, так как эмоциональное состояние и проявление чувств в разных коммуникативных ситуациях, является важным компонентом коммуникативной компетенции обучающихся начальных классов.

Ход проведения: диагностическое обследование представляет собой индивидуальную работу по информационным картам. На них представлены наиболее типичные эмоциональные состояния человека. Респонденты рассматривают их, отмечают, какие из них испытывали они сами, в каких ситуациях проявляются те или иные эмоции. Затем пишут на листе слово «школа», выбирают 2–3 эмоции, которые чаще всего испытывают в школе, и рисуют их. Далее пишут слово «дом» и делают то же самое. Следующее слово «сверстники». Учитель спрашивает об эмоциях, которые испытывают чаще всего сверстники? Школьники выбирают 2–3 эмоции и рисуют их. После пишут слово «учитель», выбирают 2–3 эмоции, которые чаще всего испытывают учителя, и продолжают работать аналогично. И только теперь пишут слово «родители» и рисуют эмоциональные состояния, которые чаще всего испытывают родители. В этой методике определяется частота выраженности позитивных и негативных состояний.

Таким образом в рамках второго критерия было отмечено, что во время выполнения деятельности ребята иногда отвлекались, потому что их недостаточно интересовало то, что происходит, но при этом активно рисовали эмоции, без проявления желания общаться, задавать вопросы, их больше интересовала самостоятельная работа.

Представленные два диагностических задания, описанные ниже, выявляли уровень сформированности коммуникативной компетенции обучающихся, в рамках коммуникативно-поведенческого критерия.

Так, методика проблемной ситуации «Обращение к взрослому человеку», целью которой было определение уровня сформированности умения конструктивно, коммуникативно решать проблемные ситуации.

Ход проведения: экспериментатор предлагает обучающимся проблемные ситуации, в активном общении они предлагают свои решения и поясняют свой выбор. Были предложены ситуации, некоторые из них представим для примера: «Миша, как твое отчество? Значит, ты будешь Михаил Сергеевич – Колин сосед. Коля, представь, что ты встречаешь своего взрослого соседа в подъезде и хочешь показать ему свою новую машину. Как вы будете разговаривать? Быть вежливыми вы должны оба. Пусть Оля будет детским врачом – Ольгой Алексеевной, а Маша придет к ней на прием. Поговорите между собой. Пусть Коля будет Николаем

Петровичем, отцом Сережи. А ты, Витя, пришел к Сереже в гости. Ты должен обратиться к Николаю Петровичу и попросить его помочь тебе и Сереже разобраться в инструкции к конструктору». «Мама зовет сына: «Миша, помоги, пожалуйста, вымой посуду». Миша отвечает: «Сейчас». Проходит некоторое время, мама снова просит сына и слышит тот же ответ. Миша, закончив свои дела, приходит на кухню и видит, что усталая мама сама вымыла посуду. – Ну зачем ты вымыла, – обижается сын, – я бы вымыл, немного погодя. Как вы думаете, почему обиделась мама на сына? Если Миша был действительно занят, то что он должен был сказать? Этично или неэтично поступил Миша?».

Вторым этапом решение задач. Необходимо было разыграть диалог. С услышанных ситуаций.

Анализируя, проведенное диагностическое задание, можно отметить что на первом этапе младшим школьникам удалось анализировать ситуации, находить конструктивное решение проблемы, однако в разыгрывание диалогов обучающиеся были эмоциональны, и отрицательно реагировали на возникающие конфликты в предложенных ситуациях.

Игра «Змея» позволила определить на каком уровне сформированности навыков и умений организованности сплоченности находятся респонденты.

Ход проведения: обучающиеся становятся друг за другом и крепко держат впереди стоящего за плечи или за талию. Первый ребёнок – «голова змеи», последний – «хвост змеи». «Голова змеи» пытается поймать «хвост», а потом укорачивается от него. В ходе игры ведущие меняются. В следующий раз «головой» становится тот ребёнок, который изображал «хвост» и не дал себя поймать. Если же «голова змеи» его поймала, этот игрок становится в середину.

В ходе организации диагностического этапа, можно отметить, что обучающиеся достаточно активно участвовали в игровой деятельности, однако демонстрировали недостаточно сформированные навыки взаимодействия. Например, при решении проблемных ситуаций, они испытывали затруднения в нахождении самостоятельного решения проблемы, уровень сформированности норм и правил поведения тоже ближе к среднему, так как респонденты не всегда могли использовать вежливые слова, невербальные и вербальные формы общения, испытывают затруднения в установлении контакта, высказыванию своих мыслей, умению поддерживать беседу, не всегда контролируют эмоции во время общения и готовы быть эмпатийными.

**Выводы.** Таким образом, проанализированные результаты исследования указывают на значимость исследуемой проблемы. В процессе эмпирического исследования установлено, что сформированность коммуникативной компетенции это сложное образование, включающее в себя определенную совокупность умений. Исходные результаты исследования показали необходимость совершенствования воспитательно-образовательного процесса и направленность на поиск эффективных условий формирования комплекса умений обучающихся начальных классов, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах.

#### **Литература:**

1. Гамзатова, Д.А., Гасанова, Д.И. Педагогические условия формирования коммуникативной активности младших школьников [электронный ресурс] / Д.А. Гамзатова, Д.И. Гасанова // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. 2013. – №3 (24). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-kommunikativnoy-aktivnosti-mladshih-shkolnikov>.
2. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. – Автореф. дис. док. психол. наук / Ю.Н. Емельянов. –Л., 1991. – 36 с.
3. Максимова, Е.Б. Формирование коммуникативных компетенций студентов вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Е.Б. Максимова. –Москва, 2007. – 173 с.
4. Муравьёва, О.И. Психология коммуникативной компетентности. Учебник / О.И. Муравьева. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2012. – 160 с.
5. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2008. – 208 с.

**Педагогика**

**УДК: 373:796.011(571.56-21)**

**кандидат педагогических наук, доцент Колодезникова Сардаана Ивановна**

Институт физической культуры и спорта Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);

**магистрант Бочурова Сардаана Степановна**

Институт физической культуры и спорта Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);

**магистрант Захарова Анжелика Ивановна**

Институт физической культуры и спорта Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕРОПРИЯТИЙ ПО СПОРТИВНОМУ ОРИЕНТИРОВАНИЮ В ШКОЛЕ**

*Аннотация.* Спортивное ориентирование является одним из наиболее специфических видов спорта, в котором сочетаются высокие физические и умственные нагрузки на фоне больших волевых и эмоциональных напряжений, направленных на самостоятельное решение ряда практических задач.

*Ключевые слова:* спортивное ориентирование; интеллектуальные способности; учащиеся; эксперимент; школа; педагогическое наблюдение.

*Annotation.* Sport orienteering is one of the most specific sports that combines high physical and mental loads against a background of strong-willed and emotional stresses aimed at the independent solution of a number of practical problems.



*Keywords:* sport orienteering; intellectual abilities; students, experiment.

**Введение.** Спортивное ориентирование – вид спорта, в котором участники при помощи карты и компаса должны найти контрольные пункты, расположенные на местности. Результаты, как правило, определяются по времени прохождения дистанции. Спортивное ориентирование представляет высокие требования ко всем сторонам психической деятельности человека - вниманию, наблюдательности, творческому мышлению, наглядно-образной памяти, эмоциям.

Известный советский педагог В. А. Сухомлинский обратил внимание, что в процессе занятий на природе его ученики легче усваивали материал, у них улучшалась память, обострялось внимание, расширялся кругозор. Такие уроки он называл «уроками развития мышления на местности».

Школа – это основное учебно-воспитательное учреждение, где должно организовываться и осуществляться различными методами и в различных формах управление интеллектуальным развитием подрастающего поколения [6].

Основной материал исследования. Сегодня перед российской образовательной системой стоит непростая задача: формирование и развитие мобильной самореализующейся личности, способной к обучению на протяжении всей жизни. Все нововведения ФГОС направлены на усвоение обучающимися определённой суммы знаний и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Для достижения новых образовательных результатов необходимо, чтобы учитель не просто чётко представлял, но и умел использовать образовательные технологии, которые направлены на познавательное, коммуникативное, социальное и личностное развитие школьника.

**Цель.** Данная работа предназначена для решения проблемы использования средств дополнительного образования для повышения уровня развития интеллектуальных способностей учащихся.

Для выявления интеллектуальных способностей учащихся 9-х классов школы № 31г. Якутска нами разработано экспериментальное мероприятие по спортивному ориентированию «Спортивное ориентирование в школе».

В программе эксперимента использовались три вида теста:

#### 1 неделя «Лабиринт Кворри»

Для развития устойчивости внимания применить тест «Лабиринты Кворри» (рис.1). По команде руководителя участники эксперимента одновременно переворачивают таблицы (до этого они лежат перевернутыми вниз «лицом» кверху).

Следя взглядом за линией, начинающейся с первой клетки, ведут до конца и записывают номер клетки (из которой ведут), в клетке, которой заканчивается. И так подряд каждую линию в течение двух минут после пробега кроссовой дистанции – 1 км. Результат определяется по количеству правильных ответов, записанных испытуемым в клетке [10].

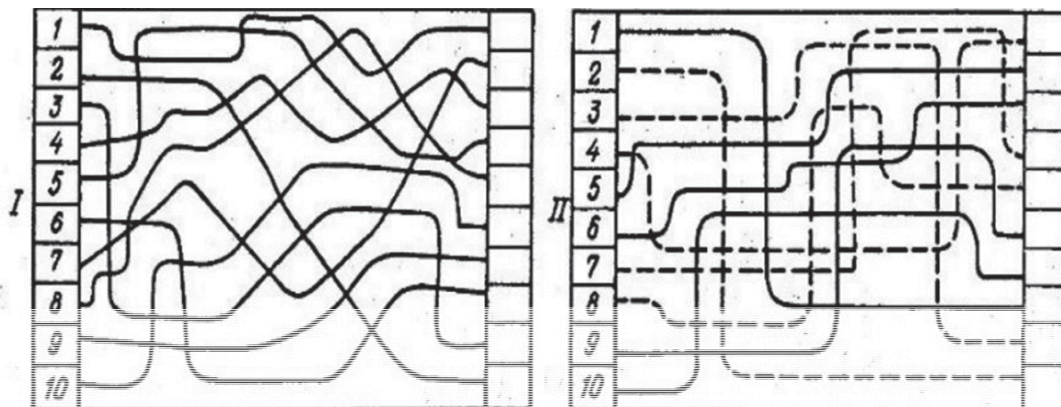
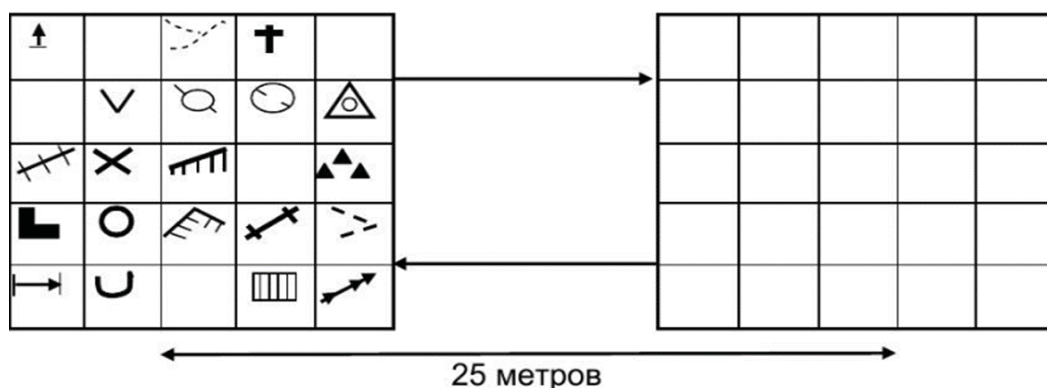


Рисунок 1. Лабиринт Кворри для изучения устойчивости внимания

#### 2 неделя «Таблица 25»

Для развития уровня состояния кратковременной памяти применяется тест «Таблица 25» (рис. 2): квадратная таблица с 25-ю клетками, в которой 20 клеток заполнены условными знаками спортивных карт.



Задача испытуемого заключается в том, чтобы он в течение двух минут, бегая «челноком», сделал копию контрольной таблицы, которая находится на расстоянии 25-ти метров от его рабочей таблицы.

Результат определяется по количеству правильных перенесенных условных знаков, по качеству их изображения и по месту расположения.[10]

### 3 неделя «Сто очков»

Для развития мышления можно применить игру «Сто очков». Эта игра является вариантом соревнований по спортивному ориентированию по выбору. В лесу устанавливается большое количество контрольных пунктов. И все они имеют разную «стоимость» (от 5 до 20 очков). Возле каждого КП на карте, помимо его номера, обозначается его стоимость: 5, 10, 15 или 20. Игра состоит в том, чтобы за отведенное время (1 час) участники набрали 100 очков.

Контрольные пункты, расположенные в непосредственной близости от места старта и финиша, имеют самую низкую стоимость – 5 очков. КП, расположенные подальше, стоят 10 очков. КП стоимостью в 15 очков отыскать довольно тяжело, и расположены они еще дальше. А контрольные пункты по 20 очков являются самыми сложными для поиска. В соответствии с этим участники игры сами выбирают, каким способом им набрать 100 очков, при этом уложившись в отведенное время. Победителем игры признается тот, кто первым наберет заветные 100 очков, обязательно уложившись при этом в контрольное время.

Результат определяется по правильному прохождению контрольных пунктов.[8]

В целом, результаты эксперимента подводятся отдельно по каждому тесту.

Тест «Лабиринты Кворри»					
№	Ф.И.О	ПОКАЗАТЕЛИ		РАЗНИЦА	
		ДО	ПОСЛЕ	В ЕД.	В %
1	Участник 1	23	32	9	28,1
2	Участник 2	28	34	6	17,6
3	Участник 3	19	29	10	34,5
4	Участник 4	17	29	12	41,4
5	Участник 5	28	31	3	9,7
6	Участник 6	26	34	8	23,5
7	Участник 7	23	32	9	28,1
8	Участник 8	24	34	10	29,4
	X	23,5	31,9	8,4	26,3
	$\sigma$	4,1		1,9	
	m	1,5		0,7	
	t	5,0			
	p	>0,01			

По полученным результатам теста на внимание можно констатировать, что в конце эксперимента показатели у всех участников эксперимента изменились в лучшую сторону.

Тест «Таблица 25»					
№	Ф.И.О	ПОКАЗАТЕЛИ		РАЗНИЦА	
		ДО	ПОСЛЕ	В ЕД.	В %
1	Участник 1	12	13	1	7,7
2	Участник 2	13	14	1	7,1
3	Участник 3	11	15	4	26,7
4	Участник 4	15	16	1	6,3
5	Участник 5	13	15	2	13,3
6	Участник 6	15	18	3	16,7
7	Участник 7	13	18	5	27,8
8	Участник 8	15	19	4	21,1
	X	13,4	16,0	2,6	16,4
	$\sigma$	1,5		2,2	
	m	0,6		0,8	
	t	2,6			
	p	>0,01			

По полученным результатам теста на память можно утверждать, что в конце эксперимента память у всех участников эксперимента улучшилась.

«Сто очков»					
№	Ф.И.О	ПОКАЗАТЕЛИ		Результат	
		Старт	Финиш	Время	В %
После эксперимента					
1	Участник 1	0:10:00	0:17:12	0:07:12	41,9
2	Участник 2	0:09:00	0:15:49	0:06:49	43,1
3	Участник 3	0:12:00	0:18:58	0:06:58	36,7
4	Участник 4	0:04:00	0:11:31	0:07:31	65,3
5	Участник 5	0:14:00	0:21:23	0:07:23	34,5
6	Участник 6	0:18:00	0:26:29	0:08:29	32,03
7	Участник 7	0:09:00	0:15:49	0:06:49	43,1
8	Участник 8	0:12:00	0:18:58	0:06:58	36,7
	р	<0,05			
До эксперимента					
1	Участник 1	0:03:00	0:11:43	0:08:43	74,40
2	Участник 2	0:05:00	0:12:23	0:07:23	59,62
3	Участник 3	0:06:00	0:13:57	0:07:57	56,99
4	Участник 4	0:15:00	0:23:42	0:08:42	36,71
5	Участник 5	0:18:00	0:26:29	0:08:29	32,03
6	Участник 6	0:04:00	0:11:31	0:07:31	65,3
7	Участник 7	0:03:00	0:11:43	0:08:43	74,40
8	Участник 8	0:09:24	0:17:39	0:08:15	46,73
	р	<0,05			

Положительное влияние экспериментальной методики для юных ориентировщиков подтверждается динамикой показателей.

Исследовательская работа проводилась с учащимися в возрасте 15-16 лет в количестве 8 человек. Экспериментальная группа занималась по разработанной нами методике на основе упражнений, направленных на интеллектуальное развитие, включающее в себя ориентирование «100 очков», лабиринт «Кворри» и «таблица 25». Нами разработаны методические требования к применению названных видов в тренировочном процессе юных ориентировщиков. На основе изучения литературы были подобраны специализированные задания, вошедшие в эксперимент.

Эксперимент проводился с 26 марта 2017 г. по 15 мая 2017г. Занятия проводились во внеурочное время как секционное занятия 2 раза в неделю, согласно расписанию. Исследование состоит в проведении контроля интеллектуального развития ориентировщиков до эксперимента и после. Об эффективности методики судили по уровню тактико-технической подготовленности спортсменов-ориентировщиков, выявленных по результатам тестирования и соревновательной деятельности в начале и в конце эксперимента.

Наша программа разработана в соответствии со следующими нормативными документами:

1. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации (№273-ФЗ от 29.12.2012г.)
2. Федеральный закон о физической культуре и спорте в Российской Федерации от 4 декабря 2007 года N 329-ФЗ.
3. Федеральный закон о внесении изменений в федеральный закон "О физической культуре и спорте в Российской Федерации" от 5 октября 2015 года N 274-ФЗ.
4. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне».

**Выводы.** На начальном этапе вовлечения детей в мир спортивного ориентирования существует ряд сложностей. Новый подход к привлечению школьников в такой вид спорта, как спортивное ориентирование, посредством приобретения практических навыков в непосредственно соревновательном процессе на легких дистанциях, открывает возможности для того, чтобы решить массу проблем.

Полученные результаты позволяют утверждать, что занятия спортивным ориентированием способствуют развитию не только физических качеств, но и развитию познавательных процессов психики.

Результаты исследования могут быть применены в средних общеобразовательных школах на уроках физкультуры или вовремя элективных курсов по спортивному ориентированию.

#### Литература:

1. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации (№273-ФЗ от 29.12.2012 г.)
2. Федеральный закон о физической культуре и спорте в Российской Федерации от 4 декабря 2007 года N 329-ФЗ.

3. Федеральный закон о внесении изменений в федеральный закон "О физической культуре и спорте в Российской Федерации" от 5 октября 2015 года N 274-ФЗ.
4. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне».
5. Васильев Н.Д., Рожнов А.В. Характеристика соревновательной деятельности в спортивном ориентировании // Теория и практика физической культуры. - №4 - 2016. - С. 47
6. Вербкин А. В. Спортивное ориентирование как фактор оздоровительной физической адаптации школьников // Альманах современной науки и образования. 2016. С. 23-27.
7. Воронов Ю.С. Комплексный педагогический контроль в спортивном ориентировании: Учебное пособие: Смоленск: СГИФК, - 2015.
8. Дружинин В.П., Родионов В.А., Селищева Е.А. Применение элементов спортивного ориентирования в общеобразовательных дисциплинах для развития познавательных процессов у младших школьников // Вестник московского городского педагогического университета. Серия: естественные науки. 2015. С. 23-28.
9. Елизаров В.И. Организационно — методические основы подготовки юных спортсменов: Автореф. дисс. кандпед. наук. - М: МГСУ, 2000
10. Железняк Ю.Д., Петров П.К. Основы научно-методической деятельности в физической культуре и спорте. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Изд. центр «Академия», 2012.
11. Напреев С.Г., Каложный Е.А. Спортивный лабиринт в тренировочном и соревновательном процессе ДЮСШ // Адаптация учащихся всех ступеней образования в условиях современного образовательного процесса. 2015. С. 48-52.
12. Опутникова В.П., Ковзель Е.Г., Опутников Л.В. Формирование культуры здорового образа жизни с использованием инновационной оздоровительной технологии средствами спортивного туризма и спортивного ориентирования // Физическая культура и спорт в системе образования россии: инновации и перспективы развития. 2016. С. 139-144.
13. Соломченк М.А., Авдеева М.Ю. Применение спортивного ориентирования во внеучебной деятельности по физической культуре для школьников // Наука и инновации в сфере образования и производства. 2016. С. 186-191.
14. Ужбанов Х.С., Ужбанова А.А. Влияние занятий спортивным ориентированием на развитие физических и психических качеств учащихся общеобразовательной школы // Вестник майкопского государственного технологического университета. 2015. С. 133-138.

**Педагогика**

**УДК 796.**

**кандидат педагогических наук, доцент Колодезникова Сардаана Ивановна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо - Восточный Федеральный Университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);

**магистрант группы М-СОТ-16 Сидорова Ульяна Михайловна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо - Восточный Федеральный Университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск);

**магистрант группы М-СОТ-16 Дьячковская Ольга Николаевна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо - Восточный Федеральный Университет имени М. К. Аммосова» (г. Якутск)

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СПОРТИВНО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОК-ВОЛЕЙБОЛИСТОК**

*Аннотация.* В процессе выполнения работы применены следующие методы исследования: системный анализ, сочетание логического и исторического анализа развития спортивно-оздоровительного туризма; анализ научной литературы, метод сравнения и сопоставления.

*Ключевые слова:* физическая подготовка, спорт, спортивно-оздоровительный туризм.

*Annotation.* In the course of performance of work, the following methods of a research are applied: system analysis, combination of the logical and historical analysis of development of sports tourism; analysis of scientific literature, method of comparison and comparison.

*Keywords:* physical training, sport, sports tourism.

**Введение.** Волейбол – один из самых доступных и распространенных видов командной спортивной игры. Эта игра благоприятна для здоровья и стара, и млада. Каждый, увлекающийся этой игрой, полной задора и радости движений, не расстанется с ней в течение всей своей жизни. Волейбол – это отличное средство приобщения человека к систематическим занятиям физической культуры и спортом, активного отдыха. В последние годы в нашей стране проведен ряд мер, направленных на усовершенствование системы подготовки спортивных резервов высококвалифицированных волейболистов, внесены изменения в организационно- методические формы подготовки спортивных резервов, усовершенствованы тренировочные и соревновательные режимы, изменены принципы наполняемости учебных групп. В соответствие с этими изменениями были созданы поурочные программы подготовки юных волейболистов.

**Формулировка цели статьи.** Анализ использования элементов спортивно-оздоровительного туризма в физической подготовке студенток-волейболисток.

**Результаты и их обсуждение.** Как известно, единый процесс спортивной тренировки волейболистов составляют шесть органически взаимосвязанных видов подготовки: физической, технической, тактической, психологической, теоретической и игровой. Физическая подготовка волейболистов играет важнейшую роль в современной системе спортивной тренировки -- она создает благоприятные предпосылки для решения задач технико-тактической, психологической и игровой подготовки. Физическая подготовка спортивной тренировки волейболистов составляют пять органически взаимосвязанных видов подготовки: физической, технической, тактической, психологической, логической подготовки, представляет собой воспитание двигательных качеств, способностей, необходимых волейболисту в его игровой деятельности. Вопросы



методики воспитания физических качеств у юных волейболистов тесно связаны с проблемой возрастных особенностей строения и функций детского организма. В связи с тем, что в подростковом и юношеском возрасте организм человека находится еще в стадии незавершенного формирования, воздействие физических упражнений как положительное, так и отрицательное может проявляться особенно заметно. Поэтому для правильного планирования и осуществления учебно- тренировочного процесса по физической подготовке важно глубокое понимание тренером механизмов, лежащих в основе возрастных изменений, что поможет избежать ошибок в методике, в подборе и дозировании средств физической подготовки юных волейболистов [2, с. 13].

В программе дисциплины «Физическая культура» отмечается, что «целью физического воспитания студентов вузов является формирование физической культуры личности и способности направленного использования разнообразных средств физической культуры, спорта и туризма для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к будущей профессиональной деятельности» [3, с. 1].

По мнению кандидата педагогических наук Тарасеня Татьяны Юрьевны, что в настоящее время реализация данной программы в вузах России имеет определенные трудности в связи с переходом к системе высшего профессионального образования. Подготовка вузов к переходу на новую систему высшего образования выявила ряд организационно-нормативных проблем обучения [4, с. 1].

В системе физического воспитания студентов волейболистов средства спортивно-оздоровительного туризма в настоящее время используются недостаточно эффективно.

Спортивно-оздоровительный туризм является одним из уникальных и эффективных способов физического и морального совершенствования студентов.

Можно говорить про его уникальность как в плане решения проблем отдельно взятого студента, так и студенческого общества в целом. Многочисленные научные исследования показывают, что на психофизиологические параметры человеческого организма непосредственно благотворно влияет объем его двигательной активности [2, с. 13].

Физическая подготовка студентов волейболистов должна обеспечивать:

- 1) Общую всестороннюю физическую подготовку;
- 2) специальную физическую подготовленность в зависимости от способов движения;
- 3) закаливание организма — его сопротивляемость заболеваниям при охлаждении, перегревании, повышенной влажности или сухости воздуха, недостатке кислорода и т. п.

Общая физическая подготовка служит основой специальной подготовки. Без поддержания ее постоянно на высоком уровне невозможно добиться успеха в усвоении и совершенствовании техники различных видов туризма. В процессе общей физической подготовки важно всесторонне развивать основные физические качества: силу, выносливость, быстроту. Если одно из них отстает в развитии, следует дополнительно применять средства, благотворно воздействующие на это отстающее качество.

Специальная физическая подготовка обеспечивает овладение специфическими навыками, техникой какого-либо определенного вида туризма. Одновременно в процессе ее должны развиваться и те физические качества, которые особенно важны для данного вида туризма. Так, для волейболиста особенно важны сила и выносливость ног, а также, кроме того, нужна сила рук. Каждому волейболисту, движущемуся активно, необходимо хорошее, глубокое и равномерное, дыхание. Значит, надо «поставить» дыхание, причем для различных видов туризма эта задача решается по-разному.

Закаливание организма достигается путем длительного, постепенного и систематического приспособления его к необычным условиям. Процесс закаливания должен быть постоянным, без перерывов. Чтобы приучить себя к игре на песке, либо в воде, нужно заранее, за время тренировок, привыкнуть переносить холод. По мере роста закаленности волейболист перестает чувствовать необычные раздражения [6, с. 15].

Физическая подготовка должна быть непрерывной и круглогодичной. Неотъемлемая часть подготовки — соблюдение режима, без чего немалый успех. Основные требования к режиму — умелое сочетание работы с отдыхом, выполнение правил гигиены, ежедневная утренняя гимнастика и строгое соблюдение расписаний тренировок. Распорядок дня надо составить по возможности так, чтобы утренняя гимнастика, прием пищи, работа и отдых ежедневно проводились в одно и то же время. Это ставит организм в привычные условия и тем самым повышает его работоспособность. Нормальный сон укрепляет нервную систему студента, делает его бодрым и энергичным, а хорошо организованное питание, правильный подбор и чередование продуктов обеспечивают быстрое восстановление сил после учебы.

Обязательное условие для каждого занимающегося — прохождение не менее 3-4 раза в году медицинского осмотра, а также систематический самоконтроль.

Физическая подготовка складывается из утренней гимнастики, специальных тренировочных занятий и походов выходного дня.

Занятия на воздухе позволяют включать бег на короткие и длинные дистанции. Очень важно приучиться дышать глубоко, без задержки, с полным выдохом. Зарядку в помещении надо делать у открытого окна. После нее необходимо для закаливания обмыться до пояса прохладной водой.

Тренировочные занятия в течение недели и по выходным дням проводятся в залах, на площадках, на стадионах и на местности. Сдача нормативов обеспечивает необходимый уровень общей физической подготовки. Специально подобранные гимнастические упражнения и соответствующие виды спорта помогают развить те или иные физические качества, в первую очередь нужные студенту волейболисту выносливость и силу.

Выносливость вырабатывается не только длительной ненапряженной работой (спокойный длительный бег, ходьба), но и многократными повторениями более коротких, но более напряженных нагрузок. Можно, например, применить пробежку — 6-8 раз по 800 м со средней скоростью. В промежутках между бегом — спокойная ходьба (7—9 минут) до восстановления нормального дыхания и пульса. Хорошо развивают выносливость плавание, гребля, езда на велосипеде, бег на лыжах, походы выходного дня зимой и летом. Особенно благоприятны для физической подготовки студента условия, близкие к условиям длительного путешествия.

Сила развивается при занятиях туризмом сравнительно медленно. Поэтому ее следует развивать специальной тренировкой. Целесообразнее применять средние тяги, но с большим количеством повторений. В таком случае будет развиваться и выносливость мышц [1, С. 17-18].

В одну тренировку нужно включать упражнения со снарядами различного веса. Упражнения с легкими предметами следует выполнять до утомления, затем, немного отдохнув, повторять их снова. Упражнения с преодолением собственного веса (подтягивание, приседание, выпрямление рук в упоре лежа) выполняются до отказа. Упражнения силового характера прорабатываются в течение всего периода подготовки.

Каждому студенту-волейболисту необходимо уметь преодолевать препятствия самого различного характера, хорошо прыгать в длину, лазать по канату, по деревьям, свободно подтягиваться, приучиться переносить рюкзак с большим грузом на длинные расстояния. Причем в этом не всегда помогает значительная сила, нужны специальные навыки, развивающиеся упражнениями. Начинать лучше с походов с небольшим грузом 6—10 кг, выполняя все правила укладки рюкзака и подгонки снаряжения, иногда ходить в тяжелой обуви. Все это дается разносторонней подготовкой. Она должна проводиться интересно, увлекательно, разнообразно.

Преодоление трудностей в путешествии требует твердой воли, которая закаляется также в преодолении трудностей во время физической подготовки [1, С. 17-18.]

Большое значение имеет приспособление организма к походным условиям, которое вырабатывается во время тренировок. В первую очередь речь идет о закаливании организма, которое должно быть результатом всей системы подготовки. К средствам закаливания относятся: занятия утренней гимнастикой на свежем воздухе в облегченном костюме, обтирания прохладной водой, мытье ног на ночь холодной водой, облегченная одежда в бытовых условиях и во время тренировок и походов, практика ночевки на открытом воздухе в тренировочных походах, систематическое купание; тренировочные занятия в непогоду. В тренировочных походах надо выработать привычку ограничения в питье (особенно сразу, после остановки), привычку к длительной переноске груза (рюкзака), к специфической равномерной физической нагрузке похода.

Через 2—3 месяца после начала занятий по физической подготовке перейти к выработке выносливости и дальнейшему росту общей подготовки студента.

Специальная физическая подготовка зависит от способа передвижения и степени подготовленности каждого студента. В процессе ее совершенствуется техника, используются возможности для изучения, подгонки и освоения специального инвентаря. В таблице 1 приведен пример внедрения в программу тренировок студентов-волейболисток.

## Программа тренировок спортсменов-волейболисток. В день по 1,5 часа

Осень			Упражнения	
1 неделя	1й день	Тест (эксперимент «До»)	Таблица 2. Тесты (Эксперимент)	
	2й день	ОФП		
	3й день	Спортивное ориентирование на местности		
	4й день	Спортивное ориентирование на местности		
2 неделя	1й день	Велотуризм	2 дня и 1 ночь г. Якутск-оз. Чабыда - г. Якутск. Протяженность 31,2 км.	
	2й день	Велотуризм		
	3й день	Восстановительный день	Таблица 2. Тесты (Эксперимент)	
	4й день	Контрольный тест (эксперимент «После»)		
Зима				
1 неделя	1й день	Тест (эксперимент «До»)	Таблица 2. Тесты (Эксперимент)	
	2й день	ОФП		
	3й день	Спортивное ориентирование в помещении		
	4й день	Скалолазание в скалодроме		
2 неделя	1й день	Кросс	Интенсивный бег за 1 час в помещении, 30 мин на разминку.	
	2й день	Спортивное ориентирование в помещении		
	3й день	Скалолазание в скалодроме	Таблица 2. Тесты (Эксперимент)	
	4й день	Контрольный тест (эксперимент «После»)		
Весна				
1 неделя	1й день	Тестирование (эксперимент «До»)	Таблица 2. Тесты (Эксперимент)	
	2й день	ОФП		
	3й день	Лыжный туризм		Протяженность 10 км за 1,5ч.
	4й день	Горный туризм		Преодоление горы Мыраан с высотой 193м.
2 неделя	1й день	Кросс	Интенсивный бег за 1 час в помещении, 30 мин на разминку.	
	2й день	Лыжный туризм	Протяженность 10 км за 1,5ч.	
	3й день	Горный туризм	Преодоление горы Мыраан с высотой 193м.	
	4й день	Контрольный тест (эксперимент «После»)	Таблица 2. Тесты (Эксперимент)	
Лето				
1 неделя	1й день	Тестирование (эксперимент «До»)	Таблица 2. Тесты (Эксперимент)	
	2й день	Пеший туризм		
	3й день	Пеший туризм		
	4й день	Пеший туризм		
	5й день	Пеший туризм		
2 неделя	Восстановительная неделя		3 дня и 2 ночи, от турбазы Еланка сплав по реке Буотама до с. Булгунняхтах, протяженностью 30км.	
3 неделя	1й день	Водный туризм		
	2й день	Водный туризм		
	3й день	Водный туризм		
	5й день	Контрольный тест (эксперимент «После»)	Таблица 2. Тесты (Эксперимент)	

## Тесты (Эксперимент)

Показатели	Упражнения
Быстрота	Челночный бег, 6 раз по 5 метров, (с)
	Бег на 30 метров, (с)
	Метание мяча 500г., (м)
Командный дух	Анкетирование (тестирование)
Выносливость	Бег 1500 м, (мин, с)
	Педалирование на велоэргометре
	Стептест
Силовые качества	Сила мышц сильной кисти, (кг)
	Сгибание-разгибание рук в упоре лежа, (раз)
	Вис на руках (с)
	Поднимание туловища из положения лежа в течение 30с., (раз)
Скоростно-силовые качества	Прыжок в длину, (см)
	Прыжок в высоту, (см)
	Прыжок через скакалку за 1мин., (раз)

**Выводы.** Разностороннее влияние туризма на организм студента, вызывает позитивные изменения в формировании, сохранении и укреплении здоровья, особенных условий требует широкое внедрение туристической деятельности среди студенческой молодежи.

Влияя на формирование личности студента через туристическую деятельность можно и нужно эффективно решать задачи привлечения студентов к систематическим занятиям физической культурой и спортом, привлечь любовь к занятиям физическими упражнениями.

**Литература:**

1. Акишин Б.А. Опыт организации спортивно-ориентированного физического воспитания в вузе / Б.А. Акишин // Культура физическая и здоровье. - 2016. - № 4. - С. 17-18.
2. Железняк Ю.Д. Волейбол. - В кн.: Спортивные игры. - М.: Академия, 2004. - С. 3-95.
3. Виленский М.Я. Организационно-методический раздел//Программа дисциплины физическая культура. – 2000. – 23 с.
4. Тарасеня Т.Ю. Комплекс средств спортивно-оздоровительного туризма в физическом воспитании студентов // Автореф. дис. канд. пед. наук. / Т.Ю.Тарасеня. Санкт-Петербург, 2008. – 202 с.
5. Ильинич В.И. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов вузов / В. И. Ильинич. — М.: ФИС, 2008. — 110 с.
6. Клещев Ю. Н. Волейбол. Подготовка команды к соревнованиям: Учебное пособие. – М.: СпортАкадемПресс, 2012.
7. Константинов, Ю. С. Туристские слеты и соревнования учащихся: Учебно-методическое пособие / Ю. С. Константинов. М., 2010. — 228 с.
8. Лукоянов, П. И. Зимние спортивные походы / П. И. Лукоянов. 2-е изд., перераб. и доп. -М.: Физкультура и спорт, 2008. - 191 с.
9. Шипулин Г.Я., Сердюков О.Э. Эффективность технико-тактических действий в соревновательной деятельности высококвалифицированных волейболистов // Теория и практика физической культуры. - 2011.

**Педагогика****УДК 378.1**

доцент **Колошина Галина Викторовна**

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения» (г. Ростов-на-Дону)

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У БУДУЩИХ ПРОВодНИКОВ ПАССАЖИРСКИХ ВАГОНОВ В ВАРИАТИВНОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования, целью которого была разработка универсальной организационно-педагогической модели формирования профессионально важных качеств у проводников пассажирских вагонов в вариативной системе профессиональной подготовки. В данном контексте представлен выявленный состав профессионально важных качеств проводника пассажирских вагонов. Охарактеризованы педагогические условия их формирования вне зависимости от организационной формы профессиональной подготовки. Описаны общие и вариативные параметры организационно-педагогического сопровождения данного процесса, характерные для разных организационных форм профессиональной подготовки. Указаны положительные эффекты внедрения экспериментальной модели и факторы их достижения.

*Ключевые слова:* профессионально важные качества, проводник пассажирских вагонов, педагогические условия, организационно-педагогическое сопровождение, модель формирования.

*Annotation.* The results of theoretical and empirical research aimed at developing universal organizational and pedagogical model of formation professionally important qualities of passenger train's conductors in the variable system of vocational training are presented in article. In this context the created structure of professionally important qualities of the passenger train's conductor is presented. Pedagogical conditions of their formation regardless of an organizational form of vocational training are characterized. The general and variable parameters of organizational and pedagogical support of this process characteristic of different organizational forms of vocational training are described. Positive effects of introduction of experimental model and factors of their achievement are specified.



*Keywords:* professionally important qualities, conductor of a passenger train, pedagogical conditions, organizational and pedagogical support, model of formation.

**Введение.** Важнейшим требованием к работникам сервисной сферы, сферы услуг, к которым относится деятельность проводника пассажирского вагона, является соответствие их личностных качеств, ценностных ориентаций запросам потребителей. Ключевое значение в контексте обеспечения конкурентоспособности как отраслей экономики, корпораций, фирм, так и самих работников, приобретает сегодня способность специалистов обеспечивать комфорт и безопасность клиентов, удовлетворять их законные запросы и потребности в качественном сервисном обслуживании [1, 2, 3 и др.].

Ведущие модельные характеристики поведения и общения проводников пассажирских вагонов изложены в Кодексе деловой этики ОАО "Российские железные дороги". Содержание данного документа позволяет получить представление о требованиях к личностным качествам работников, к их мотивам и ценностным ориентациям, – в том числе, касающихся взаимодействия с пассажирами. Однако и ученые, и практики, и потребители услуг железнодорожной отрасли отмечают, что в реальности нередки случаи нарушения или полного несоблюдения коммуникативных, нравственных и прочих правил поведения проводниками, что не может не сказываться отрицательно на репутации ОАО «Российские железные дороги» [4, 5, 6, 7 и др.]. Это актуализирует проблему целенаправленного формирования профессионально важных качеств у данных работников в процессе получения ими профессионального образования или повышения квалификации.

Практически все ученые, занимающиеся данной проблематикой, прямо или косвенно указывают на взаимосвязанность формирования у специалистов сферы профессионально важных характерологических качеств и комплексного развития у них гуманистических ценностных ориентаций и оптимальных мотивов профессиональной деятельности [8, 9, 10 и др.]. Однако в современных исследованиях вопросы воспитания характерологических качеств и мотивационной сферы личности рассматриваются, преимущественно, дифференцированно. Характерным также является исследование содержания и основ развития отдельных групп характерологических качеств: нравственных, коммуникативных, организационных, морально-волевых и т.д. Вопросы формирования профессионально важных качеств у специалистов железнодорожной отрасли в системе профессионального обучения и повышения квалификации практически не исследованы.

В связи с вышеизложенным, целью нашего исследования стала разработка универсальной организационно-педагогической модели формирования профессионально важных качеств у проводников пассажирских вагонов в вариативной системе профессиональной подготовки. Для ее достижения в процессе исследования: выделено и структурировано характерологическое и мотивационное содержание профессионально важных качеств проводников пассажирских вагонов; определены критерии и уровни их сформированности; выявлены инвариантные педагогические условия формирования профессионально важных качеств проводников пассажирских вагонов, а также вариативное для разных организационных форм профессиональной подготовки методическое содержание психолого-педагогического сопровождения данного процесса; определены процессуально-технологические характеристики моделируемого процесса. Анализ полученных в ходе работы результатов позволяет констатировать следующее.

**Изложение основного материала статьи.** Важнейшим направлением деятельности по повышению конкурентоспособности организаций железнодорожной отрасли посредством улучшения качества пассажирского сервиса является формирование у проводников пассажирских вагонов профессионально важных качеств (ПВК) в совокупности характерологических качеств и профессиональной мотивации. В состав характерологического содержания ПВК включены нравственные (гуманизм, порядочность, моральная устойчивость, добросовестность и др.), коммуникативные и эмпатические (толерантность, эмпатия, тактичность, умение слушать, чуткость, коммуникабельность и др.), организаторские (требовательность к себе, способность принимать решения, организованность и др.), морально-волевые (ответственность, эмоциональная устойчивость, уравновешенность, уверенность в себе и др.) личностные качества. Профессиональная мотивация представлена интегрированными социальными ценностями и целями деятельности по сервисному обслуживанию пассажиров, ценностно-целевой ориентацией на профессиональное развитие и саморазвитие, интересом и положительным отношением к содержанию сервисного труда и его субъектам, заинтересованностью в качественных результатах деятельности и стремлением к достижению социально обусловленных профессиональных целей.

Оценка эффективности процесса формирования у будущих проводников пассажирских вагонов профессионально важных качеств осуществляется по когнитивным, эмоционально-оценочным и деятельностно-поведенческим критериям сформированности ПВК / готовности к саморазвитию ПВК. При этом, при организации процесса формирования ПВК, у обучающихся в разных формах профессиональной подготовки варьируются критериально-диагностические процедуры:

- в системе среднего профессионального образования доминирующими являются критерии сформированности ПВК, а у обучающихся систем профессионального обучения и дополнительного профессионального образования в рамках повышения квалификации – критерии готовности к саморазвитию ПВК;
- критерии сформированности ПВК диагностируются у обучающихся систем среднего профессионального образования и профессионального обучения в квазипрофессиональной деятельности, а у обучающихся системы дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) – в реальной профессиональной деятельности.

Система критериев включает:

- когнитивные: понимание сущности оцениваемых личностных качеств, их значения для профессиональной деятельности, знание показателей их проявления (характерологические качества), знание целей и ценностей, норм и требований, этики профессиональной деятельности (профессиональная мотивация);
- эмоционально-оценочные: внутренняя убежденность в важности обладания оцениваемыми характерологическими качествами для эффективности профессиональной деятельности (характерологические качества), доминирование профессиональных интересов, целей и ценностей в мотивации профессионального выбора, профессионального образования и профессиональной деятельности, эмоциональная позитивность профессиональной деятельности (профессиональная мотивация);

– деятельностно-поведенческие: проявление оцениваемых характерологических качеств в профессиональной деятельности адекватно нормам профессиональной этики (характерологические качества), перспективность профессиональной мотивации, выраженность профессиональных целей среди жизненных целей личности (профессиональная мотивация).

Не зависимо от организационной формы профессиональной подготовки, эффективность формирования профессионально важных личностных качеств у будущих проводников пассажирских вагонов обеспечивается совокупностью педагогических условий, среди которых основными являются:

– опора на положения личностно-ориентированного, аксиологического, активно-деятельностного подходов к образованию с учетом принципов контекстности и проблемности обучения;

– осуществление целостного воспитательного воздействия на интеллектуальную, эмоциональную, мотивационную и практическую сферы личности обучающихся с использованием адекватных психолого-педагогических средств и методов;

– применение методов и приемов витагенного, проблемного, активного обучения, волевого и нравственного воспитания, организация специальных тренингов рефлексии, эмпатии, стрессоустойчивости и т.д.;

– организация процесса психолого-педагогического сопровождения развития профессионально важных качеств, включающего два направления работы: сопровождение воспитательной деятельности педагогического коллектива и сопровождение развития и саморазвития обучающихся;

– включение в процесс психолого-педагогического сопровождения различных по содержанию мероприятий: диагностических, информационных, развивающих;

– обеспечение организационно-целевой и содержательно-методической вариативности процесса психолого-педагогического сопровождения в зависимости от формы профессиональной подготовки по специальности «Проводник пассажирского вагона».

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального воспитания будущих проводников пассажирских вагонов – это целостная деятельность педагогического коллектива и обучающихся, направленная на создание условий для развития и саморазвития профессионально важных качеств и включающая два направления работы: сопровождение воспитательной деятельности педагогического коллектива и сопровождение развития и саморазвития обучающихся. Вариативными характеристиками его содержания для разных организационных форм профессиональной подготовки являются следующие:

– целевые ориентиры процесса развития ПВК: в системе среднего профессионального образования это может определяться как формирование (развитие, воспитание) ПВК обучающихся; в системе профессионального обучения и дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) – как формирование готовности (мотивационно-ценностной, теоретико-методической, практической) обучающихся к саморазвитию ПВК, причем в системе повышения квалификации актуализирован практический компонент этой готовности;

– время, отведенное на весь процесс формирования ПВК и, следовательно, на каждый этап данного процесса: максимальные значения – в системе среднего профессионального образования;

– доля реального / дистанционного взаимодействия между субъектами образования: для системы среднего профессионального образования предусматривается значительное преимущество реального взаимодействия; для системы профессионального обучения возможна примерная паритетность реального и дистанционного взаимодействия (с возможным преимуществом дистанционного); в системе дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) преимущество отдается дистанционному взаимодействию;

– ведущая функция педагога, определяемая степенью самостоятельности обучающихся: в системе среднего профессионального образования педагог выступает традиционным преподавателем и воспитателем; в системе профессионального обучения он выполняет функции фасилитатора; в системе дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) педагог реализует консультационные функции;

– используемые методы и формы работы, их организационные особенности: в системе среднего профессионального образования отдается предпочтение, преимущественно, реальному (контактному) проведению традиционных форм обучения и воспитания и использованию контекстно направленных методов воспитания; в системе дополнительного профессионального образования (повышение квалификации) превалирует самостоятельная компьютерная диагностика, дистанционное просвещение и консультирование, а реальное взаимодействие организуется для решения практико-поведенческих задач; в системе профессионального обучения возможно паритетное представление всех вышеуказанных форм и методов.

Процессуально психолого-педагогическое сопровождение представлено следующими этапами:

– теоретико-подготовительным – профессионально-психологическое просвещение слушателей по вопросам, связанным с требованиями социума и профессии к личностным качествам проводника пассажирских вагонов, сущности и значимости этих качеств;

– диагностико-подготовительным – исходная диагностика мотивационной сферы и профессионально важных личностно-характерологических качеств обучающихся;

– аналитико-проективным – ознакомление обучающихся с их индивидуальными характеристиками профессионально важных качеств и моделирование индивидуальных направлений личностно-профессионального совершенствования;

– основным формирующим – организация образовательного процесса с учетом психолого-педагогических условий развития профессионально важных качеств будущих проводников пассажирских вагонов; проведение специальных психологических тренингов развития и саморазвития профессионально важных качеств; проведение индивидуальных консультаций по вопросам развития и саморазвития ПВК;

– заключительным контрольным – мониторинг изменений, происходящих в личности обучающихся, и коррекция индивидуальных направлений личностного совершенствования.

Содержательно-процессуальная модель формирования профессионально важных качеств проводника пассажирских вагонов представлена следующими структурными компонентами: прогностическим (содержание профессионально важных качеств проводников пассажирских вагонов и критерии их формирования); методологическим (психолого-педагогические условия воспитания профессионально важных качеств в процессе профессиональной подготовки); технологическим (этапы психолого-педагогического сопровождения развития ПВК; инвариантные и вариативные формы, средства и методы их

решения для разных организационных форм профессиональной подготовки); критериально-диагностическим (инвариантные и вариативные этапные критерии и уровни).

Экспериментальная апробация разработанной модели воспитания профессионально важных качеств будущих проводников пассажирских вагонов путем организации процесса психолого-педагогического сопровождения профессионального развития обучающихся осуществлялась для трех организационных форм профессиональной подготовки: в системе среднего профессионального образования (на базе техникума Ростовского государственного университета путей сообщения), в системе профессионального обучения (на базе ФГБОУ ВО РГУПС), в системе дополнительного профессионального образования, в рамках повышения квалификации, для действующих специалистов. Предварительно было проведено первое констатирующее исследование, результаты которого однозначно свидетельствовали о необходимости в дальнейшей экспериментальной работе.

За период апробации разработанной модели в экспериментальных группах статистически значимо увеличилось количество испытуемых с достаточным уровнем развития ПВК (высокий+выше среднего уровни). Количество обучающихся с недостаточным уровнем развития ПВК (средний+низкий), напротив, значительно уменьшилось. В контрольных группах не было зафиксировано статистически значимых положительных изменений результатов ни по блокам ПВК, ни по отдельным критериальным показателям, ни по уровням развития ПВК. Таким образом, результаты проведенного эксперимента свидетельствуют об адекватности выявленных психолого-педагогических условий и эффективности разработанной модели развития ПВК будущих проводников пассажирских вагонов.

**Выводы.** Обнаруженные положительные эффекты внедрения модели были достигнуты благодаря реализации следующих исходных положений: развитие профессионально важных качеств рассматривалось как один из целевых ориентиров профессиональной подготовки проводников пассажирских вагонов, независимо от ее организационной формы (среднее профессиональное образование, профессиональное обучение, повышение квалификации); в экспериментальном процессе были созданы общие (инвариантные) педагогические условия и реализовано общее и специфическое для разных организационных форм профессиональной подготовки содержание психолого-педагогического сопровождения данного процесса; формирование профессионально важных качеств проводников пассажирских вагонов осуществлялось на основе разработанной модели, предусматривающей инвариантную этапную организацию образовательного процесса, при которой создаются общие для всех организационных форм профессиональной подготовки педагогические условия, и вариативное методическое обеспечение психолого-педагогического сопровождения развития и саморазвития обучающихся.

#### **Литература:**

1. Артемова, О.А. Междисциплинарное взаимодействие в контексте подготовки специалистов железнодорожной отрасли: монография / О.А. Артемова, А. А. Архипов, С.А. Банников и др. – Самара; Оренбург, СамГУПС, 2017. – 126 с.
2. Булатников, И. Е. Формирование ответственного отношения будущих специалистов железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности в воспитательной системе ССУЗа: автореф. дисс. канд.пед.наук / И.Е.Булатников. – Курск: Изд-во Курского государственного университета, 2010. – 26 с.
3. Копылова, Е.В., Куликова, Е.Б. Сервис на транспорте (железнодорожном): Учебное пособие по дисциплине «Сервис на транспорте» / Е.В.Копылова, Е.Б.Куликова. – М.: МИИТ, 2009. – 216 с.
4. Митрякова, Л.Г. Спутник проводника / Л.Г.Митрякова. – М.: Федеральная Пассажирская Дирекция, 2007.
5. Лapidус Б.М. Корпоративный университет ОАО «РЖД» // Железнодорожный транспорт. – 2009. – №5.
6. Малахова, О.Ю. Векторы подготовки конкурентоспособного специалиста в контексте реализации клиентоориентированности ОАО «РЖД» на основе формирования корпоративных компетенций / О.Ю.Маланчева, С.Н.Маланчева, А.П.Иванова // Междисциплинарное взаимодействие в контексте подготовки специалистов железнодорожной отрасли: монография / О.А. Артемова, А. А. Архипов, С.А. Банников и др. – Самара; Оренбург, СамГУПС, 2017. – 126 с.
7. Павлова, Т. А. Формирование профессионально важных качеств проводников пассажирских вагонов в процессе их деятельности: автореф.дисс.канд.психол.наук / Т.А.Павлова. – М.: Изд-во ВНИИТЭ, 2011. – 26 с.
8. Березина, В.А. Воспитание в современном вузе: новые подходы / В.А.Березина // Высшее образование сегодня. – 2002. – №11. – С. 6–12
9. Коган, А.Ф. Состав личности и некоторые ее свойства в контексте ситуационного анализа [Электронный ресурс] / А.Ф.Каган. – Режим доступа: <http://frecho.narod.ru/koganA3.htm>
10. Хазова, С.А. Развитие конкурентоопределяющих личностных качеств специалистов по физической культуре и спорту: Монография / С.А.Хазова. – Новосибирск: ЦРНС, 2010. – 131 с.

УДК:378

аспирант 3 курса Комарова Виктория Николаевна

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

### ОСОБЕННОСТИ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ СТУДЕНТА

*Аннотация.* В данной статье автор поднимает такую актуальную проблему общества как формирование социальной инициативности. В настоящее время одним из эффективных способов формирования социальной инициативности студентов является вовлечение их в добровольческую деятельность, являющуюся ориентиром в выделении истинных и ложных ценностей. В процессе работы над данной статьей, автором была проанализирована междисциплинарная литература по проблеме исследования и проведен опрос среди добровольцев.

*Ключевые слова:* добровольческая деятельность, студент, социальная инициативность, особенности добровольческой деятельности, добровольчество.

*Annotation.* In this article, the author raises such an urgent problem of society as the formation of social initiative. At present, one of the most effective ways of forming students' social initiative is to involve them in volunteer activities, which is a guide in the allocation of true and false values. In the process of working on this article, the author analyzed interdisciplinary literature on the research problem and conducted a survey among volunteers.

*Keywords:* volunteer activity, student, social initiative, features of volunteer activity, volunteering.

**Введение.** Динамичные и прогрессивные изменения в экономической, политической, правовой и духовной сферах современного общества определяют становление личности, важнейшей характеристикой которой является развитие гражданской позиции, способность «самостоятельному принятию решений, умение выдерживать конкуренцию, вносить личный вклад в общественно-политическую жизнь общества, ориентироваться на гуманистические ценности. В этих условиях одной из наиболее актуальных задач современной образовательной практики представляется развитие такого важнейшего качества личности молодых людей как социальная инициативность.

В период студенчества проявление социальной инициативности является потребностью личности, а обучение в вузе способствует формированию активной жизненной позиции, усилению ответственности за происходящие события в личной, общественной и профессиональной сферах, самоопределению в системе смысло-жизненных ценностей. «Задача формирования социальной инициативности студента становится сегодня одной из приоритетных в системе образования, поскольку инициативность определяет успешность профессиональной деятельности и включается в систему основных профессиональных качеств современного специалиста».

Необходимость формирования социальной инициативности подрастающего поколения декларируется в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (от 17.11.2008), в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012), в Федеральном законе «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам добровольчества (волонтерства)» (от 5.02.2018), в Распоряжении Правительства РФ «О плане мероприятий по реализации Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (от 12.12.2015), в Федеральном Закопункте РФ «О государственной молодежной политике в Российской Федерации» (текст по состоянию на 20.06.2016), в Постановлении Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» (от 26.12.2017) и др.. В этой связи актуализируется проблема приобретения представителями молодежи нового опыта социокультурных отношений, способствующего формированию социальной инициативности, самостоятельности и ответственности, а также готовности к творческой, социально- и личностно значимой полезной деятельности [5].

**Целью статьи** является рассмотрение добровольческой деятельности студентов в качестве одного из средств формирования социальной инициативности студентов.

**Изложение основного материала статьи.** Социальная инициативность рассматривается С.В. Тетерским как интегративное, социально-одобряемое качество личности, направленное на благополучие отдельного человека или общества в целом (духовное, моральное, материальное) [3]. Н.П. Матронов определяет изучаемый феномен как деятельность индивида по выдвижению, утверждению и распространению, практическому воплощению социально-значимой идеи, которая была добровольно осуществлена субъектом [3]. Социальная инициативность трактуется Т.С. Борисовой как качество личности, выражающееся в постоянстве состояний ее предрасположенности и устойчивости стремлений к инициации [2].

В ходе исследования (разделяя идеи Н.В. Гарашкиной) социальная инициативность студента рассматривается нами как интегративное качество личности, интегрирующее склонность к активным, осознанным и самостоятельным действиям, добровольно осуществляемым обучающимся с целью преобразования окружающей действительности в интересах общества, содействия другим людям в продуктивном решении их проблем, собственного самосовершенствования.

Одним из наиболее эффективных способов формирования социальной инициативности студентов является вовлечение их в добровольческую деятельность. Добровольческая деятельность рассматривается с точки зрения проверки, формирования и укрепления человеческих ценностей (ориентир в выделении истинных и ложных ценностей). Кроме того, добровольческая деятельность позволяет студенческой молодежи почувствовать себя включенным в социальную группу, деятельность которой направлена на полезную деятельность, ощутить эмоциональную и духовную близость с другими людьми, основанную на разделении общественно-признанных норм, способов поведения и взглядов на жизнь.

Г.П. Бодренкова считает, что добровольческая деятельность соединяет теоретический и практический аспект образовательного процесса. Обмен опытом, происходящий в рамках добровольческой деятельности позволяет повысить уровень знаний студентов и их мотивацию к учебной деятельности [1]. Добровольческая



деятельность в вузе выполняет ряд функций: овладение социально-профессиональными умениями и навыками, расширение карьерных возможностей, обогащение социального капитала и реализация личностного потенциала студента. Л.Е. Сикорская расширяет функционал добровольческой деятельности «идентификационной функцией, интегрирующей функцией, личностно-развивающей функцией, ценностно-смысловой функцией, профессионально-трудовой функцией, инновационно-инициативной функцией, функцией самосознания, созидательно-преобразовательной функцией, функцией гражданского воспитания, гуманистической функцией, нравственной функцией [9].

Добровольческая деятельность представляет собой социокультурное явление, находящееся в неразрывной связи с историей развития человечества, становлением общества. Добровольческая деятельность как идея социального служения, является столь же древней, как и само понятие «общество». Во все времена существовали люди, находившие способ самореализации и самосовершенствования в процессе оказания помощи другим. Основой современного добровольчества стали нравственные и религиозные ценности в сочетании с гражданскими свободами, что означает свободу от всякого рода принуждения (социального, экономического, политического) и бескорыстную направленность на решение проблем общества. Добровольческая деятельность подразумевает бескорыстную помощь и поддержку людей.

Во Всемирной Декларации Добровольчества подчеркивается, что именно добровольчество является фундаментом гражданского гуманистического общества, обеспечивающим поддержание человеческих ценностей и норм, реализацию прав граждан, самосовершенствование личности как добровольца, так и благополучателя [4]. Особенно подчеркивается, что добровольчество является осознанным выбором, отражающим личностные взгляды, убеждения и инициативу самого добровольца. В связи с этим можно рассматривать добровольчество как один из основополагающих элементов активного, социально-ориентированного поведения студента вуза и средством формирования его социальной инициативности.

Добровольческая деятельность включает в себя различные формы взаимопомощи и самопомощи, официальное предоставление услуг, различные формы гражданского участия, осуществляющиеся без расчета на какое-либо вознаграждение. Согласно современному законодательству добровольчество – это особая форма социального служения, осуществляемая по свободному волеизъявлению граждан, и направленная на бескорыстное оказание социально значимых услуг на местном, национальном и международном уровнях. И.Ю. Киселев акцентирует внимание на том, что добровольческая деятельность предполагает активное участие в жизни общества, что способствует реализации основных человеческих потребностей, улучшению качества жизни, углублению чувства солидарности [4]. Понятие добровольчество связывают с общественно-полезной деятельностью, основным направлением которой является непосредственная помощь нуждающимся (улучшение жилищных, психологических, социальных или других условий).

Основным участником добровольческой деятельности является человек, решивший посвятить свое свободное время на благо других людей – доброволец. В.В. Митрофаненко отмечает, что в самом феномене добровольчества заключается восхождение интересов человека от частных к общественным – процесс движения «снизу – вверх». Чем выше уровень общественной востребованности добровольца, тем сильнее проявляются социально-одобряемые качества, тем выше его общественная значимость и степень гражданской ответственности. По мнению В.В. Митрофаненко востребованность добровольца напрямую зависит от его способности к самопожертвованию [7].

Междисциплинарный анализ литературы по проблеме исследования позволил нам выделить ряд постулатов, являющихся основой формирования социальной инициативности студента в добровольческой деятельности:

1. Добровольчество соединяет в себе традиции множества поколений и народов, основанных на естественном человеческом желании оказывать помощь другим людям, улучшать окружающий мир, изменять социальные условия в позитивную сторону. В связи с этим добровольческая деятельность способствует формированию социальной инициативности на базе природной потребности студента быть полезным, и именно она помогает студенту осознать важность своей роли в общественно-одобряемом деле. Добровольческая деятельность помогает студенту найти сферы общественной жизни, в которых он сможет проявить свою социальную инициативность и социальную значимость.

Данный постулат наглядно иллюстрирует опрос, проведенный среди добровольцев ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург), в котором приняли участие 140 респондентов. 41,8% добровольцев указали своим основным мотивом участия в добровольческой деятельности желание помочь другим людям.



Диаграмма 1. Результаты опроса добровольцев ФГБОУ ВО «ОГПУ»

2. Добровольчество представляет собой междисциплинарное универсальное явление, возникающее при наличии социальной потребности в нем и объединяющее в себе людей независимо от пола, возраста, национальности, вероисповедания, материального и социального положения, идеологических и политических убеждений, направляющих свою деятельность на улучшение жизни отдельных людей или

общества в целом. Следовательно, добровольческая деятельность позволяет абсолютно каждому студенту проявить свою активную жизненную позицию, что является обязательным условием для формирования социальной инициативности.

3. Добровольческая деятельность подразумевает опыт построения социальных отношений, применения теоретических знаний, моральных принципов и установок в практической сфере. Кроме того, во время участия в добровольческой деятельности человек приобретает новые знания, умения и навыки, получает моральное удовлетворение от осознания важности и значимости своих поступков. Данный постулат способствует нахождению духовного смысла в жизни любого человека, укрепляет взаимоотношения людей и устраняет ряд противоречий с помощью ориентации на общечеловеческие ценности. Следовательно, добровольческая деятельность способствует проявлению социальной инициативности студентов, обеспечивая получения опыта бесконфликтного взаимодействия с различными группами людей.

В ходе исследования нами выделены группы возможностей (социальные, личностные, профессионально-ориентированные) добровольческой деятельности, определяющие оптимальность формирования социальной инициативности студента (Л.Е. Сикорская) [9]. Возможности добровольческой деятельности одновременно являются антропологическим (бережное отношение к окружающим), аксиологическим (регуляция поведенческих норм) и деятельностным (изменение внутренней деятельности, мотивации) ресурсом, обеспечивающим необходимый фундамент для формирования социальной инициативности, саморазвития и самосовершенствования личности студента (С.Г. Екимова) [6].

Социальные возможности добровольческой деятельности в формировании социальной инициативности студента отражают значимость формирования социального опыта и социальных компетенций обучающегося, необходимых для успешной социализации в общество, построения успешной жизненной стратегии. Социальные возможности добровольческой деятельности наиболее ярко просматриваются в таких формах ее организации, как: социальные проекты, акции, агитбригады, проведение мероприятий в контексте актуальных социальных проблем.

Личностные возможности изучаемого феномена прослеживаются в росте самосознания личности, раскрытии потенциалов, а также способности молодежи к саморазвитию, самоизменению. Данные возможности добровольческой деятельности в формировании социальной инициативности студента подразумевают применение таких форм работы, как: тренинги самопознания и профессионального роста, организация встреч с социально-значимыми людьми, экскурсии, походы [8].

Профессионально-ориентированные возможности добровольческой деятельности определяют формирование гражданских, морально-нравственных качеств, развитие профессионально-трудовых навыков студента, самоопределение в разнообразных сферах окружающей действительности. К распространенным формам добровольческой деятельности, наиболее ориентированным на формирование социальной инициативности студента относятся: создание информационных буклетов и листовок, беседы о наиболее актуальных проблемах общества, коллективные творческие дела с субъектами будущей профессиональной деятельности, ролевые игры контекстной направленности, тематические мероприятия.

Реализация возможностей добровольческой деятельности позитивно влияет на становление личности студента, включая теоретический, прикладной, деятельностный, коммуникативный, эмоциональный, ценностный и др. аспекты. Возможности добровольческой деятельности определяют развитие мотивации к оказанию помощи и проявлению социальной инициативности при решении общественно-значимых задач; актуализацию механизма вовлечения студентов в личностно-значимую и социально-полезную деятельность; поддержку студенческих инициатив. Возможности добровольческой деятельности заключаются в том, что данная деятельность создает условия и воссоздает ситуации, при которых общество влияет на личность, а личность меняет общество. Добровольческая деятельность мотивирует студентов на проявление социальной инициативности, предполагает оказание содействия, доверия, поддержки, убеждения, участия, заботы и помощи.

**Выводы.** Подводя итог вышесказанному, отметим, что включение студентов в добровольческую деятельность является важнейшим условием для формирования социальной инициативности студента. Рассматривая возможности добровольческой деятельности с точки зрения влияния на личность самого добровольца, отметим, что добровольчество способствует приобретению и закреплению знаний, умений и навыков, появлению ответственности за свою деятельность и осознания прямой зависимости результата общей деятельности от личностного социально инициативного вклада в нее каждого участника данной деятельности.

#### **Литература:**

1. Бодренкова, Г.П. Развитие добровольческого движения - инструмент построения гражданского общества / Г.П. Бодренкова // Мир добровольцев. - 1999. - № 8.
2. Борисова, Т.С. Развитие инициативности сельских школьников как ресурс их жизненного и профессионального самоопределения: монография. - М., 2007
3. Волонтер и общество. Волонтер и власть: научно-практический сборник / под ред. С.В. Тетерский. - М.: Академия, 2010. - 160 с.
4. Воронцова, А. В. Развитие волонтерства в молодежной среде / А. В. Воронцова // Отечественный журнал социальной работы. - 2012. - № 1. - С. 113-121
5. Гагарина, В.В. / Волонтер – это звучит гордо! / В.В. Гагарина // Вестник благотворительности. – 2010. – №10 – С. 12.
6. Екимова, С. Г. Волонтерская деятельность как ресурс личностно-профессионального развития будущих специалистов по социальной работе: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. Г. Екимова; Дальневост. гос. гум. унив-т. – Хабаровск, 2010. – 26 с.
7. Митрофаненко, В.В. Реализация педагогического потенциала студенческого социального добровольчества в профессиональной подготовке специалистов социальной работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / В. В. Митрофаненко; Северо-Кавказ. гос. тех. унив-т. – Ставрополь, 2004. — 24 с.
8. Пак, Л. Г. Педагогическое обеспечение субъектно-развивающей социализации студента автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. Г. Пак. – Оренбург, 2011. – 20 с.
9. Сикорская Л.Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи: автореф. дис.... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Л. Е. Сикорская; Елецкий гос. унив-т имени И. А. Бунина. – Елец, 2011. — 42 с.

УДК:378.1

**магистрант Комендантов Илья Игоревич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);

**кандидат педагогических наук, доцент Стафеева Анастасия Владимировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород)

**СОДЕРЖАНИЕ ФИТНЕС-ТРЕНИРОВОК, НАПРАВЛЕННЫХ НА СНИЖЕНИЕ ВЕСА ДЕВУШЕК В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОСОБЕННОСТЕЙ ГОРМОНАЛЬНОГО ЦИКЛА**

*Аннотация.* В статье рассмотрена проблема поиска эффективных средств и методов снижения массы тела в зависимости от особенностей гормонального цикла у девушек. Разработано содержание фитнес-тренировок, направленных на снижение массы тела у девушек с учетом гормонального цикла и сочетания занятий фитнесом анаэробной и аэробной направленностей. Структура фитнес-тренировок разработана на основе периодизации нагрузки в зависимости от фаз гормонального цикла.

*Ключевые слова:* снижение массы тела у девушек, гормональный цикл, коррекция телосложения, фитнес-тренировки, анаэробные и аэробные нагрузки.

*Annotation.* The article deals with the problem of finding effective means and methods to reduce body weight depending on the characteristics of the hormonal cycle of girls. Developed content fitness workouts, is proven to lower body mass in girls when considering hormonal cycle, and a set of fitness classes aerobic and anaerobic direction. Fitness training structure developed based on periodization load depending on the phases of hormonal cycle.

*Keywords:* decrease in body weight in girls, hormonal cycle correction physique fitness-workout, anaerobic and aerobic exertion.

**Введение.** По данным РАМН сегодня в России 60 % женщин и 50% мужчин старше 30 лет в нашей стране страдают избытком веса, 30% - ожирением. Но не все видят у себя проблему лишнего веса - исследовательский холдинг «Ромир» установил, что полноту видят у себя только 51% женщин и 38% российских мужчин. Все чаще лишний вес у россиян переходит в хроническое ожирение, которое нужно уже лечить медикаментозно. По последним оценкам Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) более миллиарда человек в мире имеют лишний вес. Эта проблема актуальна независимо от социальной и профессиональной принадлежности, зоны проживания, возраста и пола. В экономически развитых странах почти 50% населения имеют избыточный вес, из них 30% страдают ожирением. В России, в среднем 30% лиц трудоспособного возраста имеют ожирение и 25% - избыточную массу тела. С каждым годом увеличивается число детей и подростков, страдающих ожирением. ВОЗ рассматривает ожирение как глобальную эпидемию, охватывающую миллионы людей [1, 2, 3].

Кроме того, к основным причинам ожирения относят:

- гиподинамию;
- редкие занятия спортом;
- отсутствие физических нагрузок, необходимых организму. А если современный офисный работник пересаживает большую часть времени и дома, и на работе, то это приводит к тому, что человек потребляет гораздо больше энергии, чем способен потратить;
- изменения развития на генетическом уровне;
- нарушение работы системы пищеварения;
- гормональный сбой на фоне употребления определенных лекарственных средств;
- замедление обмена веществ приводит к возникновению излишнего жира на бедрах и боках;
- неправильное, несбалансированное питание. Систематическое переедание. Убеждение, что много и поздно вечером кушать - это нормально. Присутствие в рационе питания большого количества жирного мяса, сладостей, фастфуда. Как результат - стремительное увеличение веса (особенно на бедрах, животе, руках, в области таза);
- частый прием алкогольных напитков;
- частые стрессовые состояния на работе и дома. Нервные срывы способствуют перееданию и сбоям в работе пищеварения, что также приводит к быстрому набору веса.

Еда, особенно вкусная, жирная и сладкая, обладает свойством снижать негативные переживания. Конечно, только на время. Но и этого достаточно. Организм быстро привыкает к такому временному облегчению и начинает требовать еды каждый раз, как только возникает повод для негативных эмоций. Вот и получается, что большинство людей привыкает заедать едой стресс. Но лишние килограммы, которые в результате такой привычки быстро накапливаются, сами становятся источником стресса. Получается замкнутый круг.

Желание похудеть одолевает многих современных девушек. Каждая из них выбирает свой способ сбросить лишний вес. Некоторые сидят на диетах, другие принимают различные препараты и биодобавки. Однако зачастую не только самым эффективным, но и самым «здоровым» является похудение с помощью физических упражнений. Такой способ не требует материальных затрат, не портит организм химией [4, 5].

С появлением нового спортивно-оздоровительного направления - фитнеса в сфере оздоровительных технологий начались серьезные преобразования. С каждым годом растет число спортивных, лечебных и оздоровительных фитнес-программ. При помощи фитнеса происходит развитие практически всех физических качеств, которые необходимы в повседневной жизни [6].

**Изложение основного материала статьи.** Главная цель, стоящая перед специалистами, состоит в том, чтобы не дать «женскому фитнесу» приобрести нехарактерные ему признаки, а наоборот, определить наиболее должные особенностям женского организма модели построения занятий и особенности структуры содержания и методики тренировки. Эта задача особенно актуальна для девушек, занимающихся фитнесом.

Проблемами формирования красивой фигуры занимались такие исследователи как Бережной А. Е., Делавье Ф., Классик Р., Менхин Ю.В., Менхин А. В., Прудникова В., Соловьёва Н., Хартман Ю.,

Тюнненман Х. и др. Ими показана роль фитнес - тренировок в коррекции веса девушек. Однако вопрос влияния фитнес - программ, при учете гормонального цикла, на снижение веса подробно не изучался.

Поэтому, актуальным является разработка и апробация фитнес- программы для снижения веса у девушек с учетом гормонального цикла.

В качестве рабочей гипотезы нами предполагалось, что наиболее эффективными являются фитнес - программы для снижения веса у девушек, основанные на учете гормонального цикла. Целью исследования явилось разработка содержания фитнес-тренировок, направленное на снижение веса у девушек, основанные на учете гормонального цикла.

Задачами исследования являлись: анализ научных и методических источников по исследуемой проблеме и разработка содержания фитнес-тренировок, направленных на снижение веса девушек с учетом их гормонального цикла.

Тренировочный процесс занятий фитнесом для снижения веса девушек, основанный на учете гормонального цикла, можно разделить анаэробную (силовую) и аэробную (кардио) нагрузки.

Максимального эффекта при коррекции веса в фитнес зале можно достичь путем силовых(анаэробных) тренировок. При силовых тренировках увеличивается мышечная масса тела (и общий вес), зато при этом сжигаются объемные жировые клетки, фигура выглядит стройной и подтянутой. Они не только эффективно воздействуют на скелетные мышцы, но и укрепляют сердечную мышцу и мышцы гладкой мускулатуры: появляется «мышечный корсет», который крепко держит все внутренние органы. Помимо всего вышесказанного, силовые тренировки имеют еще один плюс: они увеличивают содержание минералов в костях, стимулируют их напряжением мышц, а также улучшают прочность суставов и их устойчивость [7, 8, 9].

Программа силовых тренировок для похудения предусматривает комплекс упражнений, выполнение которых поможет побороть лишний вес и уменьшить объемы. Также если у женщины объемная мышечная масса, придать рельефности мышцам возможно при выполнении упражнений на сушку тела [10, 11, 12].

Основная цель женской тренировки направлена на ускорение обменных процессов в организме.

Основные правила проведения силовых тренировок для женщин:

- количество повторений - от 8 до 20;
- разделение тренировок на сплиты и поочередное прорабатывание мышц (верх и низ тела, грудные мышцы и плечи, ноги и мелкие мышечные группы);
- периодичность тренировочного процесса два-три раза за семь дней;
- один раз в неделю проведение кардиотренировки невысокой интенсивности.

Основные упражнения силового тренинга, направленного на снижение веса - приседания, жим лежа, подтягивание, дедлифт, работа с гантелями, верхняя тяга на тренажере Смита, тяга к поясу на нижнем блоке. Базовые упражнения помогут придать мышцам силы и подготовят их к более серьезным силовым нагрузкам.

Программа силовых тренировок для женщин должна выполняться строго по плану и с постепенным и равномерным увеличением нагрузки. План силовых тренировок для девушек при постоянном выполнении может перейти на систему суперсетов.

Оптимальный вариант - это чередование дня силовой тренировки с днем аэробной нагрузки. 3 тренировки в неделю – силовые, 3 тренировки – кардио-работа, 1 день – отдых. Такой режим не подойдет новичкам, поэтому начать лучше с меньшего объема тренировок и увеличить его по мере адаптации и необходимости. Альтернативный вариант: круговые тренировки, но из-за высокой интенсивности новичкам также не рекомендуется.

Для новичков подойдет комбинация силового тренинга с аэробными тренировками на выносливость, использование многосуставных движений. Такой подход способствует приросту мышечной массы и потере жировой прослойки. Силовые упражнения требуют больше энергии, поэтому их нужно включать в начало тренировки.

Для решения поставленных задач была разработана программа занятий в тренажерном зале для девушек при учете гормонального цикла. Разработанная программа тренировок была ориентирована на девушек от 20 до 30 лет с начальным уровнем подготовки и рассчитана на 3-4 месяца регулярных занятий в тренажерном зале. Тренировки планировались 3 раза в неделю.

Прежде чем начать непосредственную тренировку для всех девушек проводились кардио-тренировки: 20-40 минут работы на кардиотренажере в день между силовыми тренировками; если не получалось выполнять аэробную тренировку в отдельный день, то сочетали аэробную нагрузку с силовой по 5 минут аэробной работы после двух силовых упражнений.

В качестве разминки использовали работу на кардиотренажере продолжительностью 5-10 минут и суставную гимнастику. В качестве заминки – 10 минут аэробной нагрузки и растяжка. Принципиальным отличием программы являлось построение тренировочных нагрузок в зависимости от особенностей женского организма, в частности гормонального цикла.

Гормональный цикл (менструальный) длится 28 дней и имеет разделение на две фазы. Первая фаза - фолликулярная, начинается сразу же после окончания менструации и длится не более двух недель. В это время в женском организме повышается выработка эстрогена, который увеличивает работоспособность, выносливость и помогает контролировать аппетит. Особенностью тренировочной программы в фолликулярной фазе является увеличение интенсивности, объема упражнений и силовых показателей в тренировочном процессе. Поэтому характерным отличием тренировочного процесса в данной фазе является - сокращение отдыха между подходами до 90-120 сек, выполнение упражнений суперсетами со средней скоростью (табл. 1).



**Программа тренировок для девушек при фолликулярной фазе**

Аэробная тренировка: велотренажер, тренажер для тяги, «беговая дорожка», эллиптический тренажер	В медленном темпе 40 – 80 минут. Частота сердечных сокращений порядка 110 – 120 ударов в минуту.
1. Суперсет: Скручивания на пресс + подъемы ног в упоре локтями о брусья	4 круга (раунда) по 15 повторений
2. Суперсет: Приседания со штангой + станочная тяга на прямых ногах	4 круга (раунда) по 12 повторений
3. Суперсет: Тяга вертикального блока + жим в тренажере сидя на грудь	5 кругов (раундов) по 15 повторений
4. Суперсет: Французский жим штанги + сгибание предплечья со штангой	4 круга (раунда) по 14 повторений
5. Суперсет: Тяга штанги к подбородку + разведение гантелей стоя	3 круга (раунда) по 12 повторений

Вторая фаза - лютеиновая, начинается сразу же после овуляции и продолжается до менструации. Во время лютеиновой фазы повышается выработка гормона прогестерона, который способствует росту силовых показателей, тело перестраивается с углеводного на жировой обмен. Поэтому аэробная нагрузка выполняется умеренной интенсивности. Особенностью тренировочного процесса в данной фазе является: увеличение отдыха между подходами до 120-140 сек, выполнение упражнений с высокой скоростью и повышение длительности аэробной нагрузки до 100 минут (табл. 2).

Таблица 2

**Программа тренировок для девушек при лютеиновой фазе**

Аэробная тренировка: велотренажер, тренажер для тяги, «беговая дорожка», эллиптический тренажер	В медленном темпе 80 – 100 минут. Частота сердечных сокращений порядка 110 – 120 ударов в минуту.
1. Суперсет: Тяга вертикального блока узким хватом + тяга горизонтального блока широким хватом	3 круга (раунда) по 10-12 повторений
2. Суперсет: Сгибание предплечья со штангой + сведения в тренажере сидя на грудь	3 круга (раунда) по 8-10 повторений
3. Суперсет: Тяга штанги к подбородку + жим гантелей стоя на полусфере	3 круга (раунда) по 8-10 повторений
4. Суперсет: Разгибание предплечья на верхнем блоке + скручивания в тренажере	3 круга (раунда) по 10-12 повторений
5. Суперсет: Гиперэкстензия на фитболе (поясничные разгибания) + подъемы ног в упоре локтями о брусья	3 круга (раунда) по 10-12 повторений

**Выводы.** Таким образом, сегодня имеет смысл говорить о том, что при выборе комплекса упражнений следует отталкиваться от учета гормонального цикла и индивидуальных особенностей. Упражнения, специально подобранные именно под определенные фазы гормонального цикла, несомненно, способны гораздо эффективнее, чем обобщенные программы, исправить все дефекты фигуры и вернуть девушек привлекательность и стройность. Именно такое сочетание способно дать наилучший результат, свидетельством которому будут подтянутые мышцы, соблазнительные формы, отменное здоровье.

Поэтому, эффективность программы для снижения веса девушек заключается в построении тренировочного процесса в зависимости от гормонального цикла женского организма. Что, в свою очередь, положительно сказывается на равномерном распределении тренировочных нагрузок и повышении эффективности процесса жиросжигания. Полученные новые данные о влиянии оздоровительных занятий силовой направленности на снижение веса могут быть использованы при программировании физкультурно-оздоровительных занятий в фитнес-центре.

**Литература:**

1. Булич Э.Г. Здоровье человека: Биологическая основа жизнедеятельности и двигательная активность в ее стимуляции - К.: Олимпийская литература, 2013. – 424 с.
2. Аэробика дома / авт.- сост. Е.А.Яных, В.А.Захарки - М: АСТ; Сталкер, 2006. – 175 с.
3. Баганова М. Великолепная фигура. Книга самых лучших и простых способов похудения. – СПб.: Астрель, Олимп, 2009. – 256 с.
4. Кригер Э., Джеймс-Энджер К. Стройная фигура и здоровое тело за 12 недель. Популярная программа похудения и оздоровления. – М.: Центрполиграф, 2010. – 288 с.
5. Соловьева Н. Физиологические аспекты фитнес-программы для женщин с избыточным весом. М.: LAP Lambert Academic Publishing, 2014.
6. Бесташивили Т. Разумный фитнес. Книга тренера. – М.: Нестор-История, 2012. – 328 с.
7. Стафеева А.В., Дерябина А.Л. Повышение функциональной подготовленности девушек 18-25 лет средствами степ-аэробики // Фундаментальные исследования. №2 - 19. 2015. С. 4315-4318.
8. Бережной А. Е. Эффективные занятия в фитнес-клубе и дома. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. – 240 с.
9. Толкунова Д. А., Пономарева Т. Ю. Особенности образа тела у людей с разным типом телосложения // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. №10.
10. Мякинченко Е. Б., Нечаев В. И., Дидур М. Д., Ионова Л. Л., Алимова О. В. Диагностика состояния клиентов в фитнес/велнес-клубе. – М.: Дивизион, 2009. – 248 с.
11. Мартиросов Э. Г., Руднев С. Г., Николаев Д. В. Применение антропологических методов в спорте, спортивной медицине и фитнесе. Учебное пособие. – М.: Физическая культура, 2010. – 120 с.

12. Ivanova S.S. Physical Culture Teacher Professional Activity Problems in Polyethnic Educational Organization / Svetlana S. Ivanova, Elena V. Bystritskaya, Irina Y. Burkhanova, Anastasiya V. Stafeeva, Yuriy S. Zhemchug // Eurasian J Anal Chem 2017;12 (Interdisciplinary Perspective on Sciences 7b):1615–1620

13. Маясова Т.В., Леконцева А.А., Юсифов К.Д. Проблема отношения к здоровью и здоровому образу жизни студентов-первокурсников [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2015. №3(11). С. 4 URL: [http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific\\_activities/vestnik/archive](http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive)

Педагогика

УДК:378.1

**заведующая кафедрой физической культуры Коммерческая Светлана Петровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный инженерно-экономический университет (г. Нижний Новгород);

**старший преподаватель Иванова Светлана Сергеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);

**старший преподаватель Анфилова Надежда Анатольевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный технический университет имени П. Н. Алексеева» (г. Нижний Новгород)

### **МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ИЗБЫТОЧНОЙ МАССЫ ТЕЛА У СТУДЕНТОК ВУЗА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТАЙ-БО АЭРОБИКИ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема избыточной массы тела у современной студенческой молодежи и пути решения ее в рамках процесса физического воспитания в вузе. Изучены методические и физиологические основы фитнес-аэробики, основные принципы планирования тренировочных нагрузок для достижения тренировочного эффекта и снижения массы тела. Представлены методические основы фитнес-тренировок для девушек – студенток на основе использования тай-бо аэробики в учебном процессе по физическому воспитанию с целью коррекции избыточной массы тела и повышения показателей функциональных возможностей.

*Ключевые слова:* физическое воспитание в вузе, избыточная масса тела, фитнес-тренировки, тай-бо аэробика, коррекция телосложения, функциональные возможности.

*Annotation.* The article deals with the problem of overweight in modern students and ways to solve it in the framework of physical education in high school. We study the methodological and physiological basis of fitness aerobics, the basic principles of planning training loads to achieve a training effect and weight loss. Methodical bases of fitness trainings for female students on the basis of use of tai-Bo aerobics in educational process on physical education for the purpose of correction of excess weight and increase of indexes of functional opportunities are presented.

*Keywords:* physical education in high school, overweight, fitness training, tai - Bo aerobics, physique correction, functionality.

**Введение.** В настоящее время быстрыми темпами эпидемия ожирения распространяется среди молодежи. В большинстве регионов мира количество таких больных неуклонно растет и удваивается каждые три десятилетия [5, 6]. По медицинским данным большинство молодых людей не имеют диагноза «ожирение» в документации, которая содержится в амбулаторных поликлиниках, и следовательно не были консультированы специалистами и не получили профилактических и лечебных рекомендаций. Исследования медицинских работников в Российской Федерации, свидетельствуют, что избыточный вес и ожирение чаще встречаются у юношей, чем у девушек.

В условиях мировой глобализации, с появлением информационно-технических устройств, облегчающих учебную деятельность, резко сократилась двигательная активность студентов по сравнению с предыдущими десятилетиями [2]. Это, в конечном итоге, приводит к снижению функциональных возможностей обучающихся, к большим физическим и эмоциональным нагрузкам, что ведет к снижению уровня здоровья молодых людей, и как следствие ухудшению обмена веществ и набору лишнего веса.

Обучение в вузе предъявляет повышенные требования к здоровью студентов: резко возросшая учебная нагрузка, стремительное изменение привычного ритма жизни и круга общения, часто смена места проживания и качества питания вызывают сильный стресс и оказывают выраженное негативное влияние на физическое и психическое здоровье учащихся [1]. Повышается психоэмоциональная напряженность студентов, истощаются адаптационные резервы нервной, эндокринной и иммунной систем, возрастает вероятность заболеваний. Однако, используемые в настоящее время на занятиях по дисциплине «Физическая культура» средства вуза, не способствуют оптимизации физического состояния обучающихся и не повышают интерес к занятиям различными видами физкультурной деятельности. Особенно, эта тенденция наблюдается у девушек – студенток, когда для них, в силу взросления, проблема лишнего веса начинает становиться особенно актуальной [6, 7].

Одним из средств, повышающих мотивацию к занятиям физической культурой и имеющую высокую оздоровительную ценность является различные виды фитнес-программ, в частности, оздоровительной аэробики. Огромный эмоциональный заряд от занятий аэробикой бесспорен, а оздоровительное значение положительных эмоций само по себе очень существенно, в том числе, для формирования мотивации к здоровому образу жизни.

Оздоровительная аэробика является эффективным и доступным средством привлечения девушек к активному здоровому образу жизни, биологически целесообразным для женского организма и способствующим нормализации веса тела и коррекции телосложения.

Целью исследования явилось теоретическое обоснование и изучение методических основ использования средств фитнес-тренировок на основе тай-бо аэробики в процессе физического воспитания у девушек – студенток, обучающихся в вузе.

В качестве рабочей гипотезы предполагалось, что методические основы фитнес-тренировок и разработка методики коррекции избыточной массы тела у студенток вуза на основе использования тай-бо аэробики будет способствовать снижению веса тела девушек, коррекции телосложения и повышению показателей функциональных возможностей.

**Изложение основного материала статьи.** В процессе анализа научной и методической литературы было проанализировано современное состояние проблемы лишнего веса у современной молодежи. Изучались анатомо-физиологические особенности девушек 17-21 года, а также оздоровительное влияние фитнес-упражнений на организм человека и его физическое состояние.

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что, «повышение показателей лишнего веса у большинства молодых людей связано со снижением двигательной активности детей и нарушением их питания. Очень популярными среди студентов, страдающих ожирением являются хлебобулочные изделия, сладкие десерты, т.е. легкоусвояемые углеводы и твердые жиры (фаст-фуд, полуфабрикаты), сладкие напитки (соки, газировка, чай) при недостаточном употреблении клетчатки, белка, воды». «При этом большинство студентов ведут малоподвижный образ жизни (не занимаются спортом, не посещают занятия по физическому воспитанию), много времени проводят у телевизора или компьютера, испытывают интенсивную умственную нагрузку, способствующую гиподинамии» [4].

Фитнес -аэробика как один из компонентов оздоровительной тренировки вбирает в себя многие движения из различных видов спорта (каратэ, кикбоксинга, гимнастики и др.) и создает новые виды: кикбо, каратэ-аэробика, сайклинг и др. В данных тренировках применяются достижения науки и практики в области оздоровительных систем разных народов и континентов (йога, элементы китайской гимнастики ушу, цигун и др.

Углубленные знания о физиологических механизмах фитнес-тренировки, в частности оздоровительной, позволяют представить процесс как монолитное, многоуровневое целое, дифференцированное на части, содержание и организация которого определяются целевыми задачами и объективными предпосылками, исходящими из закономерностей адаптации организма к конкретному режиму мышечной деятельности [3].

С целью снижения жировых запасов с пользой для здоровья необходимо соблюдать следующие требования:

- нормализовать работу всех органов и систем, от которых зависят обменные процессы в организме;
- увеличивать силу, выносливость и эластичность мышц для обеспечения большей подвижности и активности человека в повседневной деятельности, улучшения самочувствия и самооценки;
- активизировать нейрогуморальные механизмы, способствующие выбросу липотропных гормонов и нейромедиаторов (вид биологически активных веществ), мобилизующих жировые депо во время тренировки, и сохранению их высокой концентрации после нее для освобождения и сжигания жира из подкожных жировых депо; повысить уровень основного обмена после занятий в течение одного-двух дней;
- тренировка не должна быть энергоемкой, т. к. большой энергорасход значительно снижает углеводные запасы в организме, что приводит к повышению аппетита после занятий. Кроме того, активное и интенсивное сжигание калорий во время тренировки – практически бесполезное занятие, если ставится задача стабильного и долговременного снижения веса, жир сжигается после тренировки, когда повышается основной обмен и потребляется низкокалорийная пища [2].

При наличии информации о функциональных возможностях индивида можно регламентировать интенсивность, объем, кратность занятий, их содержание, а также наметить их структуру, т. е. сформировать конкретную программу оздоровительной тренировки. При определении объема и кратности тренировочных нагрузок следует учитывать следующие основные закономерности:

1. Чем выше интенсивность нагрузки, тем меньше должен быть ее объем.
2. Чем ниже функциональная готовность занимающихся, тем ниже должны быть интенсивность и объем нагрузки и выше ее кратность в недельном цикле занятий. Например, при допустимой пиковой нагрузке 150–160 уд./мин достаточно 2–3-разовых занятий в неделю; при пороге мощности нагрузки, характеризуемой 100 уд./мин, необходимы ежедневные занятия (1–2 раза в день) по 15–20 мин.
3. Повторные нагрузки в оздоровительной тренировке допускаются лишь после полного восстановления функций.

Различные режимы физических упражнений, продолжительность занятия, их чередование и общее количество в недельном цикле могут привести к разным эффектам [4].

Для поддерживающего эффекта достаточно 2–3 занятий в неделю при средней их продолжительности 20–30 мин. Занятия могут проводиться в любое время дня, но прием пищи должен быть не позже, чем за полтора часа до тренировки, и не раньше, чем через полтора часа после.

Для достижения тренирующего эффекта необходимы частые или продолжительные занятия: 5–6 раз в неделю по 20–30 мин или 3 раза по 45–60 мин. Направленность занятий может быть различной: на развитие физических качеств или общефункциональное воздействие. При планировании фитнес- тренировки следует учитывать чередование направленности тренирующего воздействия нагрузок. Наибольший оздоровительный эффект и снижение веса наблюдаются при чередовании тренировок на аэробную выносливость и силу:

- при 6-разовых занятиях рекомендуется выполнять три раза кардиопрограмму и три раза – силовую;
- при 5-разовых тренировках следует чередовать занятия по следующей схеме: одну неделю выполнять три кардиотренировки, две силовые, на следующей – две кардиотренировки, три силовые и т. д.;
- при 3-разовых занятиях можно работать по схеме: одну неделю выполнять две кардиотренировки, одну силовую, на следующей – одну кардиотренировку, две силовые. Силовую тренировку следует выполнять в три этапа: базовая силовая подготовка; тренировка, направленная на развитие силовой выносливости; собственно силовая тренировка.

Таким образом, в результате анализа научных и методических источников по вопросам оздоровительного влияния фитнес-упражнений на организм человека выявлено, что в настоящее время существует необходимость совершенствования физического воспитания девушек – студенток основе использования оздоровительных видов аэробики целью снижения веса тела, достижения гармоничности телосложения и повышения показателей физической подготовленности.

Из достаточного большого количества видов оздоровительной аэробики эффективным и незаурядным видом физической активности может стать одно из популярных и эффективных направлений оздоровительной тренировки на современном этапе, система занятий тай-бо. Однако по причине

недостаточного учебно-методического обеспечения и отсутствия научных исследований, рассматривающих влияние данной системы на организм человека, этот вид двигательной активности характеризуется высокоинтенсивными физическими нагрузками, который доступен только людям с высоким уровнем подготовленности [7].

Тай-бо – одна из фитнес-систем, в которой объединены западные и восточные подходы к оздоровлению и укреплению организма. Тай-бо – это совокупность аэробных упражнений и различных видов восточных единоборств. В тай-бо эффективно сочетается кардионагрузка и интенсивная проработка мышц. Эта система особенно рекомендуется для желающих достичь максимального результата по снижению веса. Занятия тай-бо укрепляют мышечную систему.

Особенности проведения учебно-тренировочных занятий с элементами тай-бо:

- «в работу включаются мышцы рук, ног, брюшного пресса и спины;
- высокая кардио-нагрузка тренирует сердечно-сосудистую систему и направлена на быстрое сжигание жировых отложений;
- интенсивный темп выполнения сложнocoординационных упражнений развивает быстроту реакции и выносливость;
- адаптированные для любого возраста и уровня подготовки удары ногами и руками помогают освоить элементы самообороны и справиться со стрессом» [7].

Удары руками, ногами и другие упражнения, используемые на тренировках тай-бо максимально естественны и физиологичны, поскольку строение опорно-двигательного аппарата современного человека изначально предопределено эволюционной необходимостью в защите и нападении с целью сохранения и поддержания жизни. Занятия тай-бо не предусматривают спаррингов, поэтому бить никого не придется, однако, технике выполнения ударов, их точности уделяется достаточно внимания. В результате регулярных тренировок сформируется так называемый динамический стереотип, что позволит нервной системе задействовать во время ударов только необходимые мышечные группы и сделает движения более рациональными и эффективными.

Во время занятий тай-бо выполняются не только отдельные удары и упражнения, но и их комбинации, причем некоторые из таких комбинаций достаточно сложные и даются далеко не сразу. Таким образом, тренируются координация движений и вестибулярный аппарат, что является прекрасной профилактикой травматизма. Выполнение ударных техник, имитация поединка помогают найти выход скрытой агрессии, негативным эмоциям, таким образом, занятия тай-бо способствуют достижению душевного комфорта и предупреждают развитие психологического стресса.

Для оценки показателей физического состояния студенток, а также с целью выявления динамики снижения массы тела и коррекции телосложения нами была разработана система комплексного мониторинга за исследуемыми показателями.

Для оценки гармоничности телосложения студенток использовались следующие индексы:

- индекс пропорциональности между окружностью грудной клетки и ростом стоя (%) равен окружности грудной клетки (см.) деленный на рост стоя (см.) и умноженный на 100%.
- индекс пропорциональности между длиной ног и длиной туловища (%) равен (рост стоя (см.) минус рост сидя (см.)) поделенный на рост сидя (см.) и результат помноженный на 100%.
- индекс крепости телосложения ИКТ (индекс Пинье). Выражает разницу между ростом и суммой массы тела и окружностью грудной клетки в фазе выдоха.

Также наблюдениям подлежал индекс массы тела человека (ИМТ), показатель идеального веса (ИВ) (формула Лоренца), ряд антропометрических показателей. Для оценки функциональных возможностей студенток использовался индекс Гарвардского степ-теста, определяющий уровень восстановительных реакций после физических нагрузок, а также пробы Штанге и Генчи, характеризующие уровень функционирования дыхательной системы девушек.

**Выводы.** Таким образом, изучение физиологических механизмов фитнес-тренировки, методических основ планирования нагрузок на занятиях оздоровительной аэробикой позволяют рекомендовать направление тай-бо к использованию в учебном процессе по физическому воспитанию в вузе с целью снижения массы тела и коррекции телосложения, повышения функциональных резервов организма, а также для снятия психоэмоциональной напряженности студентов и повышения интереса к занятиям физической культурой и спортом.

#### Литература:

1. Быстрицкая Е.В., Стафеева А.В. Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры: проблемы и решения // Вестник мининского университета. №4(2). 2015. С.26-28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25286581> (дата обращения: 2.02.2018)
2. Ivanova S.S. Physical Culture Teacher Professional Activity Problems in Polyethnic Educational Organization / Svetlana S. Ivanova, Elena V. Bystritskaya, Irina Y. Burkhanova, Anastasiya V. Stafeeva, Yuriy S. Zhemchug // Eurasian J Anal Chem 2017;12 (Interdisciplinary Perspective on Sciences 7b):1615–1620
3. Маясова Т.В., Лekomцева А.А., Юсифов К.Д. Проблема отношения к здоровью и здоровому образу жизни студентов-первокурсников [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2015. №3(11). С. 4 URL: [http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific\\_activities/vestnik/archive](http://www.mininuniver.ru/scientific/scientific_activities/vestnik/archive)
4. Мигунова Ю.В. К вопросу о состоянии здоровья детей и подростков // Инновационные технологии управления социально-экономическим развитием регионов России Материалы VII Всероссийской научно – практической конференции с Международным участием в 2-х частях. 2015. С. 111 – 116.
5. Стафеева А.В., Дерябина А.Л. Повышение функциональной подготовленности девушек 18-25 лет средствами степ-аэробики // Фундаментальные исследования. №2-19. 2015. С.4315-4318.
6. Стафеева А.В., Воронин Д.И. Теоретико-методические предпосылки использования восточных оздоровительных систем в решении проблем сохранения здоровья студентов // Высшее образование сегодня. 2013. №10. С. 68-74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20924176> (дата обращения: 17.02.2018)
7. Червякова Е.Э., Седых Н.В., Кивихарью И.В. Занятия тай-бо в системе физического совершенствования девушек // Царскосельские чтения. 2016. №4. С.322-324.
8. Чимаров В.И. О стратегических ориентирах формирования здоровья детей в образовательных учреждениях // Образование и наука, 2013. № 1(3). С.87.



УДК: 372. 8

**кандидат культурологии, доцент Кондратьева Людмила Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);

**магистрант направления подготовки 51.04.03****Социально-культурная деятельность Рыбаков Андрей Владимирович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

### **ОБУЧЕНИЕ МЕТОДИКЕ ФАНДРАЙЗИНГА В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Аннотация.* В статье рассмотрен вопрос формирования профессиональной компетентности менеджеров социально-культурной деятельности в вузах культуры. Особое внимание уделено обучению методике фандрайзинга, как фактору формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, что особенно актуально в новых социально-экономических условиях.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, менеджер социально-культурной деятельности, профессиональные качества менеджера социально-культурной деятельности, обучение фандрайзингу.

*Annotation.* In the article the issue of formation of professional competence of managers of social and cultural activity in high schools of culture is considered. Particular attention is paid to teaching the method of fundraising, as a factor in the formation of professional competence of future specialists, which is especially important in the new socio-economic conditions.

*Keywords:* professional competence, manager of social and cultural activities, professional qualities of the manager of social and cultural activities, training in fundraising.

**Введение.** Значительные преобразования, происходящие в социально-экономической сфере, активно развивающиеся рыночные социально-экономические отношения стали причиной значительного возрастания требований, предъявляемых к профессиональной подготовке специалистов социально-культурной сферы. На рынке труда сложились условия жесткой конкуренции, в которых очень непросто становится найти себя и свое место в профессиональном сообществе молодому специалисту с традиционной социокультурной вузовской подготовкой. Именно поэтому для вузов культуры, занимающихся подготовкой менеджеров социально-культурной деятельности, актуальным становится вопрос необходимости подготовки специалистов, соответствующих уровню развития современного общества, специалистов, которые будут активно участвовать в социально-культурных процессах, независимо от того в социокультурных организациях какой формы собственности они будут работать. Обучение в вузе – первая ступень профессионального становления, и проблема формирования профессиональной компетентности специалиста именно на этом этапе становится достаточно значимой. Об этом свидетельствует и тот факт, что данная проблема стала предметом рассмотрения ряда авторов. В.Е. Новаторов, Г.Л. Тульчинский, В.В. Чижиков, Л.С. Жаркова, Л.Н. Галенская, О.И. Карпухин и др. свои труды посвятили осмыслению теоретических проблем формирования профессиональной направленности менеджера социально-культурной деятельности. Отечественные исследователи К.К. Платонов, В.Д. Шадриков, Е.А. Климов, В.А. Пономаренко разработали психологические подходы к проблеме изучения профессиональной компетентности. Молодые ученые также не обошли своим вниманием данную проблему. В своих диссертационных исследованиях Т.М. Давыденко, Л.А. Алексеева, Т.А. Бирюкова, Л.С. Новикова исследовали проблемы формирования профессиональных качеств менеджера социально-культурной деятельности и ряд сходных проблем. Тем не менее, процесс формирования профессиональной компетентности будущих менеджеров социально-культурной деятельности в вузах культуры в новых социально-экономических условиях заслуживает пристального внимания.

Нужно отметить, что определенные предпосылки для научного решения данной проблемы к настоящему времени уже сложились. Предпосылки социального характера – существует потребность в специалистах, способных к конструктивной деятельности, к преобразованиям; теоретические – опубликован ряд научных работ и методических разработок в педагогике и психологии, методике профессионального образования; практические – накоплен передовой опыт развития творческого потенциала.

Профессионально компетентным менеджер социально-культурной деятельности может считаться, если уровень его образования достаточно высок, необходимые навыки развиты, имеется профессионально-деловой опыт, развиты организаторские способности. Следовательно, профессиональная компетентность менеджера социально-культурной деятельности – это качественный показатель профессиональной деятельности, который основан на умениях и навыках.

**Изложение основного материала статьи.** Профессиональная компетентность менеджера социально-культурной деятельности проявляется как в умении управлять учреждением культуры в целом, так и в умении проявлять предпринимательские качества, умения предвидеть и оценивать ситуацию, просчитывать возможные пути развития и результаты, что особенно актуально в современных условиях, когда организации социально-культурной сферы в России претерпевают дефицит средств, а значит, вынуждены искать дополнительные источники финансирования. Однако для того, чтобы поиск был эффективным, нужно уметь правильно организовать фандрайзинговую работу. Формируя профессиональную компетентность менеджеров социально-культурной деятельности в вузах культуры, на наш взгляд, особое внимание необходимо уделить обучению фандрайзингу как инструменту поиска и привлечения дополнительных финансовых средств.

Для того, чтобы уметь правильно находить и использовать источники финансирования, будущему менеджеру социально-культурной деятельности нужно ознакомиться с методиками фандрайзинга. Существует две категории методик: внешнее финансирование – извлечение средств извне организации и самофинансирование – поиск средств в рамках одной организации. К методам внешнего финансирования относятся: финансирование из бюджета, финансирование и взносы от коммерческих структур, заявка на грант. Финансирование из бюджета – в данном случае госструктура сама должна быть заинтересована в том,

чтобы выделить средства определенной организации. Однако зачастую в бюджете их просто не оказывается. Отсюда следует то, что присутствие организации в строке финансирования не дает полной гарантии поступления средств. Существуют организации, которые получают финансирование на проведения мероприятий сезонно.

Финансирование и взносы от коммерческих структур – здесь речь идет в большинстве случаев о благотворительности со стороны коммерческих компаний. Данная помощь заключается в предоставлении материальных средств, а также услуг и продуктов. Существуют следующие виды корпоративной поддержки: спонсорские взносы, гранты фондов, предоставление волонтеров, технические консультации, оборудование, помещения, помощь в продвижении. Основная цель финансирования от коммерческих структур – формирование имиджа и положительного мнения со стороны общественности. Стоит отметить, что данная помощь практически всегда является адресной.

Заявка на грант – часть грантовой работы, которая включает в себя пакет документов, направленных в какой-либо фонд с целью получить денежное пособие.

К методам самофинансирования относят членские взносы, сбор частных пожертвований, предпринимательскую деятельность. Членские взносы – это регулярные денежные поступления от участников организации. Они помогают ей стать более самостоятельной. Данная система разрабатывается самой организацией. Существуют несколько видов взносов – на постоянной основе и единовременные. Единовременные выплачиваются один раз, при вступлении в организацию, а на постоянной основе – регулярно, то есть ежемесячно, ежегодно и т.д. Данный вид самофинансирования не очень эффективен в силу его зависимости от количества членов организации, а также размера взноса.

Особо важное место в самофинансировании организаций занимает сбор частных пожертвований. Данный способ является одним из самых сложных, однако именно он в большинстве случаев помогает формировать третий сектор. Сбор может быть направлен как на организацию, так и на частные лица. Сбор частных пожертвований может быть как целевым (конкретно направленный на что-либо), так и на нужды организации в целом. В представленный способ самофинансирования входит множество методик. Методы «один на один». Данная группа методов является очень сложной в своем осуществлении, поэтому их применяют в большинстве своем крупные организации. Данные методы предполагают использование штатных сотрудников, а также достаточного количества волонтеров. Необходимо учесть, что для того, чтобы осуществить данные способы необходимо потратить много времени, сил и средств на подготовку.

Открывает данную группу метод «от двери к двери». Его суть заключается в активной работе с людьми. Здесь необходимо разработать определенный подход к разным слоям населения. Нужно уметь заинтересовать людей, рассказать им о целях и задачах кампании, показать какие проблемы она хочет решить. Этот метод так же предполагает поощрение: в том случае, если человек жертвует сумму больше чем нужно, ему могут выдать пригласительный на мероприятие, а так же публично поблагодарить. В приведенном методе важно найти постоянных доноров. Следующий метод – сбор частных средств через копилки. Суть метода в установлении копилки в общественных местах, на мероприятиях и во время акций. Однако нужно серьезно подойти к вопросам реализации данного метода сбора. Во-первых, необходимо подобрать добросовестных волонтеров, от этого напрямую зависит результат; во-вторых, должны учитываться риски, особенно репутационный, который в свою очередь может отвернуть от себя всех доноров из-за возникновения неблагоприятного имиджа организации (например, из-за недобросовестного отношения или мошенничества). Чтобы избежать рисков необходимо вести постоянный контроль и обеспечить сохранность собранных средств, а так же использовать средства по назначению. Есть два варианта установки копилки. Первый вариант – установить в том месте, где живут люди, которые поддерживают организацию, например, в офисе организации. Второй вариант – сбор средств у людей – не сторонников организации (здесь идет речь о сборе небольшого количества денег от большого количества людей).

Метод «сбора средств на рабочих местах». Суть метода заключается в том, что организация, которая занимается сбором средств, выбирает какую-либо компанию и отправляет в нее своих представителей, которые, в свою очередь рассказывают о деятельности организации, о ее программах. Если компания заинтересуется деятельностью организации, она может выбрать проекты и программы, в которых ей хотелось бы участвовать. Здесь необходимо отметить, что представителям организации придется работать с сотрудниками компании – разрабатывать стратегии – что (средства), как (методы воздействия) и у кого (какие подразделения) просить. Тут идут в дело и презентации, и показ фото и видеоматериалов, проводятся игры, а так же соревнования между отделами.

Еще одним способом сбора средств является рассылка через средства массовой информации. Для того, чтобы правильно осуществить рассылку необходима консультация со специалистом. Сообщение, переданное СМИ, должно быть кратким, но содержательным. Необходимо указать, кто и зачем просит средства, и как можно осуществить помощь. Так же, непременно нужно указать способы связи с организацией.

Метод проведения уличных акций. Для того, чтобы собрать достаточное количество средств с помощью этого метода необходимо правильно выбрать место проведения. Оно должно представлять собой площадку с большим скоплением людей. Сюда можно отнести: главные улицы, торговые центры. Наибольший эффект приносит проведение акций на массовых мероприятиях города, так как проходимость людей повышается. Суть метода заключается в том, что сотрудники организации проводят яркие и красочные мероприятия, чтобы привлечь к себе доноров. Волонтеры должны суметь привлечь максимальное количество людей, рассказать им о проблеме и о путях ее решения, распространить информацию о деятельности организации. Во время проведения акций, как правило, устанавливается стол с коробкой для пожертвований. Однако бывают случаи, когда сотрудники предлагают донорам не просто внести пожертвование, но и получить при этом сувенир.

Метод телефонных рассылок включает в себя: 1) прозванивание по донорским базам; 2) телефонный звонок донору после того, как письмо ему отправлено, чтобы убедиться в том, что оно действительно пришло и донор ознакомился с ним; 3) напоминающий звонок – в случае, если донор согласился помочь; 4) повторные звонки прежним донорам, с целью получения повторной помощи.

Метод сбора средств через рассылку писем. Данный способ подходит организациям уже имеющим опыт в этой сфере и наработавшей базу доноров. Заключается он в следующем: организация систематически рассылает донорам письма с просьбой оказать помощь. Главное условие – постоянная рассылка.

Метод сбора средств с помощью web страницы. Организация с помощью своей интернет страницы/блога создает рубрику, и активно занимается ее продвижением. Рубрика должна вестись постоянно, в ней должны быть показаны все последние новости организации, информация о мероприятиях и акциях (когда, что и где проводится), а также, сколько необходимо собрать средств и куда они пойдут. Организация должна завести свой банковский счет, куда будут приходить пожертвования. Донорам можно предложить жертвовать определенные суммы, либо оставить это на их усмотрение. Данный метод имеет недостаток – донор сможет пожертвовать средства только в том случае, если посетит страницу организации.

Метод самофинансирования – сбор средств на благотворительных мероприятиях. Суть метода заключается в организации мероприятий, с помощью которых можно собрать деньги. Этот метод требует серьезного финансового анализа. Не имеет смысла благотворительное мероприятие, которое не приносит средств и даже наоборот, идет в убыток организации. Данный способ включает в себя прямой контакт с аудиторией. Мероприятия, с помощью которых можно осуществить сбор средств, включают в себя: благотворительные ужины, балы, концерты, вечера, аукционы, выставки, марафоны. Организация мероприятия такого рода привлекает большое количество журналистов, которые, в свою очередь, помогают распространить информацию о ней. Таким образом, вся общественность имеет возможность быть в курсе происходящего и оказать помощь, либо привлечь подходящих доноров.

Предпринимательская деятельность является третьим видом самофинансирования. Здесь стоит подчеркнуть то, что средства, которые извлекает некоммерческая организация, либо социально-культурная, не могут быть использованы в качестве прибыли, которую делят между собой ее участники – это противоречит целям организации и делает ее коммерческой. Данные средства должны идти на поддержание самой организации, на ее развитие. Для того, чтобы иметь право заниматься предпринимательской деятельностью, организациям необходимо детально расписать в уставных документах каким видом она будет заниматься. Уставные документы должны быть утверждены учредителями, а так же государственными органами. Деятельность организации в сфере предпринимательства должна помогать осуществлять уставные задачи и помочь организации стать менее зависимой от единого источника финансирования.

После того, как выбраны основные каналы финансирования, необходимо определиться со стратегией фандрайзинга. Она представляет собой план, устанавливающий потребности финансирования организации, проекта или события, наряду с установленными и запланированными действиями, возможными сроками и источниками финансирования для удовлетворения этих потребностей.

Для того чтобы разработать этот план, организация должна: определить цели и задачи – необходима четкая формулировка того, чего организация хочет добиться; определить то, чем организация располагает а также то, в чем она нуждается; разработать календарь фандрайзинговых мероприятий, установить сроки его исполнения; распределить обязанности между участниками фандрайзинговой кампании. Стратегия помогает организации определить ее приоритеты, которые, в свою очередь, должны совпадать с миссией и соответствуют уставу организации. Для того чтобы стратегия фандрайзинга была эффективна, необходимо: четко сформулировать цели организации и убедиться в том, что они реалистичны; использовать целенаправленные ресурсы; обеспечить финансирование. Следует помнить, что стратегия фандрайзинга не изменяет основную стратегию организации.

Не стоит забывать, что именно от того, насколько правильно выбрана и эффективна стратегия, будет зависеть успешное проведение фандрайзинговой кампании.

Главная роль в сборе средств принадлежит руководителям. В данном вопросе они выполняют функции координации и контроля. Так же участвуют в разработке плана по привлечению доноров, узаконивают прошения о выделении средств при подаче заявки любого типа, могут производить вмешательства в фандрайзинговый процесс, если необходим более персональный подход к донору, при этом напрямую в сборе не участвуют. Фандрайзинг включает в себя огромное количество инструментов по привлечению средств в организацию. Однако выбор каждого из них зависит только от профессиональной компетентности руководителя – менеджера социально-культурной деятельности.

**Выводы.** Понятие профессиональной компетентности тесно связано с понятием «знание». Следовательно, будущим менеджерам социально-культурной деятельности необходимо досконально знать свое дело, понимать суть выполняемой работы, уметь анализировать сложные связи, явления и процессы, находить способы и средства достижения намеченных целей. В процессе формирования профессиональной компетентности менеджеров социально-культурной деятельности в вузе культуры будущим специалистам необходимо обеспечить получение теоретических знаний, т.е. знаний конкретных моделей и конструкций профессионального управления и возможностей их трансформации; методологических знаний, т.е. знаний общих принципов познания явлений и процессов; технологических знаний, т.е. знаний способов, методов, средств и форм построения управленческих действий. Эти знания в совокупности с практическим опытом способствуют формированию и накоплению умений и навыков, профессионального опыта как основы профессионального мастерства.

#### **Литература:**

1. Асаинова М.В. Формирование профессиональной компетентности менеджеров социально-культурной деятельности в вузах культуры и искусств / М.В. Асаинова: дис... канд. пед. наук. – М., 2005. – 234 с.
2. Чижикова Е.В. Формирование профессионально-управленческой направленности менеджера социально-культурной деятельности в вузах культуры и искусства / Е.В. Чижикова: дис... канд. пед. наук. – М., 2004. – 208 с.
3. Яковлева Н.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе / Н.В. Яковлева: дис... канд. психол. наук. – М., 2004. – 277 с.
4. Шекова Е.Л. Фандрайзинг как технология привлечения финансирования в учреждение культуры / Е.Л. Шекова // Финансовый менеджмент. – 2017. – №2. – С. 103-105.
5. Куликова Ю.А. Фандрайзинг в сфере культуры / Ю.А. Куликова // Клаузура. – 2011. – №4. – С. 13-17.
6. Артемьева Т.В., Тульчинский Г.Л. Источники финансирования социально-культурной и научно-образовательной деятельности / Т.В. Артемьева, Г.Л. Тульчинский // Основы академического фандрайзинга в социальной сфере: привлечение средств на реализацию научно-образовательных и социокультурных проектов и программ - Спб., 2007. – С. 27.

УДК 373

**кандидат педагогических наук Кониц Оксана Геннадьевна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

**студентка Бас Диана Ивановна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

### КРИТЕРИИ ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* Обобщены понятия "эстетическое воспитание" и "эстетические представления" выделены и рассмотрены основные критерии, показатели и уровни развития эстетических представлений младших школьников.

*Ключевые слова:* развитие, эстетические представления, эстетическое воспитание, младшие школьники.

*Annotation.* The concepts of "esthetic education" and "aesthetic representations" are generalized and basic criteria, indicators and levels of development of aesthetic representations of younger schoolchildren are highlighted.

*Keywords:* development, aesthetic representations, aesthetic education, younger schoolchildren.

**Введение:** С развитием новой гуманистической парадигмы мышления в обществе, в том числе и в сфере образования, с каждым годом большее значение выделяется воспитанию и развитию личности человека: духовного, нравственного и гармонично, позитивно направленного мышления, владеющие самоуправлением и могут управлять и оправлять своим местом в системе «природа-общество», ставить и достигать поставленные цели, принимать решения, прогнозировать и анализировать свои действия, устремленного к познанию творчества, красоты и совершенствования. Кроме того, важно понимание тех принципов, условий и механизмов, которые способствуют сознательному процессу становления личности, самореализации ее во всех сферах жизнедеятельности. Эстетическое воспитание занимает важное место во всей системе учебно-воспитательного процесса, так как за ним стоит не только развитие эстетических качеств человека, но и всей личности в целом.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является разработка и экспериментальная проверка методики критериев показателей и уровней развития эстетических представлений младших школьников.

**Изложение основного материала статьи.** При определении критериев развития эстетических представлений младших школьников нужно обратиться к анализу понятий "эстетическое воспитание" и "эстетическое представление". Под эстетическим воспитанием нужно понимать, что является главной стороной воспитания ребенка, которое способствует накоплением и корректирование обогащенного, чувственного опыта, эмоциональной сферы личности, влияет на изучение нравственной стороны действительности, повышает и познавательную активность, также оказывает большое влияние на физическое развитие. Результатом эстетического воспитания является эстетическое развитие.

Развитие эстетических представлений играет очень большую роль и занимает главную ступень во всех учебно – воспитательных процессах образования, так как в образовательной сфере стоит не только развитие эстетических качеств, но и всего индивида в целом. В следствии теоретических и экспериментальных исследований данной проблемы в философской, психологической и педагогической литературе можно рассмотреть два подхода к ее реализации и осуществлению. С одной стороны, можно рассмотреть данное исследование как – эстетическое воспитание, их взаимосвязи, содержания, а так же пути развития эстетических представлений. Ну, а с другой стороны, можно рассмотреть как: раскрытие вопроса об образном мышлении, а так же, рассмотреть можно, как главные особенности могут влиять на личность при формировании эстетических представлений у детей младшего школьного возраста.

Проблемам эстетического воспитания посвящены труды Ш.А. Амонашвили, В.В. Зеньковского, Д.Б. Кабалевского, Б.М. Неменского, В.А Сухомлинского, К.Д Ушинского. В работах вышеназванных авторов главным оказывается понимание эстетическое представления как компонентов целостной системы, формы которой меняются в процессе исторического развития.

Главной деятельностью детей младшего школьного возраста становится – учебная. Она создает и корректирует важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе [7].

В первом классе у учащихся появляется сильная мотивация к учебному процессу, но в дальнейшем эта мотивация начинает значительно ослабевать. Все эти факторы, связаны с ослабеванием интереса к учебной деятельности. С каждым последующим учебным годом, у школьника падает интерес к учебной деятельности, так как у ребенка складывается мнение о том, что ему больше нечего достигать. Чтобы избежать этого нюанса в учебной деятельности, необходимо находить более значимую и необходимую мотивацию. Основная роль учебной деятельности в развитии личности не отвергает того, что ученик начальных классов приобщен и к другим видам деятельности в которых достигает новых результатов и совершенствует их.

Большой вклад вносится для развития личности ученика начальных классов, так же сюда можно отнести успеваемость в учебной деятельности и оценки ребенка взрослыми. В школьном возрасте ребенок подвергается внешнему влиянию. С помощью этого влияния, как на личность, он воспринимает в себя нравственные и интеллектуальные знания. Значительную роль в установлении нравственных норм и развитии детских интересов играет учитель, хотя степень их успешности в этом будет зависеть от типа его отношения с учениками [3]. Помимо родителей, важную роль в жизни каждого ребенка занимают другие, взрослые личности.



В младшем школьном возрасте появляется желание для достижения успеха в своих достижениях. Можно сказать то, что в этом возрасте мотив достижения успеха достигается под мотивом деятельности ребенка. В редких случаях может появляться другой вид мотива – мотив избегания неудачи.

Глубоко в сознании ребенка закладываются определенные нравственные идеалы, образцы поведения. Ребенок начинает понимать их ценность и необходимость. Для того, чтобы продуктивно развивалась личность ребенка, важным аспектом является внимание родителей, а так же оценка и их контроль. Эмоционально-оценочное отношение взрослого к поступкам обучающихся определяет развитие его нравственных чувств, индивидуального ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни.

Ребенок в школьном обучении, так же учиться сопереживать другим и с каждым годом получает свое развитие, для того, чтобы ребенок мог принимать участие в деловых отношениях, ещё он вынужден невольно сравнивать себя с другими детьми вместе с их успехами, поведением, достижениями, и в сравнении с этим, ребенок должен научиться развивать эти качества в себе.

В сфере познавательных процессов школьника, выступает основным фактором, изменения эстетического воспитания в младшем школьном возрасте [2]. При сложном и длительном процессе обучающиеся достигают и формируют эстетические идеалы для их мировоззрения. Идеалы эстетических представлений подвергаются изменениям в процессе воспитания жизненных отношений. Педагогическая суть процесса формирования эстетических идеалов у детей с учетом их возрастных особенностей состоит в том, чтобы с самого начала, с раннего детства, формировать устойчивые содержательные идеальные представления об обществе, о человеке, об отношениях между людьми, делая это в разнообразной, изменяющейся на каждом этапе новой и увлекательной форме.

С целью получения объективных данных о реальном уровне развития эстетических представлений младших школьников был проведен констатирующий эксперимент на базе МКОУ «Ялтинская средняя школа № 12» с углублённым изучением иностранных языков. В эксперименте участвовал 4-й класс.

В соответствии с целью и задачами констатирующего эксперимента были:

- 1) разработка критериев, показателей, уровневых характеристик развития эстетических представлений младших школьников;
- 2) определение исходного уровня развития эстетических представлений младших школьников.

На первом этапе работы (констатирующий эксперимент) по выявлению эстетических представлений у учащихся четвёртых классов, использовались следующие методы: тестирование, анкетирование, опрос учащихся, знакомство с планированием учебной работы учителя, беседа с учителем о методах и формах работы; были определены критерии (эмоционально-оценочный, креативный и коммуникативный) и показатели, уровни (высокий, средний, низкий) развития эстетических представлений у детей младшего школьного возраста.

Ссылаясь на согласие, что показатели считаются, учеными составляющих критериев – конкретным проявлением сущности качеств процесса или явления, мы определили следующие показатели по критериям развития эстетических представлений у младших школьников в табл. 1.

Таблица 1

#### Критерии и показатели уровней развития эстетических представлений у младших школьников

№	Критерии	Показатели
1	Эмоционально-оценочный	- умения воспринимать художественные образы, эмоционально откликаться на содержание произведения - эмоциональное переживание эстетического отношения к предметам и явлениям окружающего мира
2	Креативный	- способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное в жизни - умеет находить, чувствовать, создавать и оценивать явления и факты окружающего мира по законам гармонии и красоты
3	Коммуникативный	- степени открытости, общительности - степени доминирования-подчиненности

Для того, чтобы можно было выявить уровни развития эстетических представлений младших школьников, нами были приняты следующие уровни: высокий, средний и низкий. *Эмоционально-оценочный критерий* даёт нам выявить богатство и яркость эмоциональных проявлений, устойчивые эмоционально-оценочные переживания младших школьников, особенности их эстетического восприятия, эстетической оценки явлений действительности и произведений искусства с позиции эстетического идеала (прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное и т.п.). Эмоционально-оценочный критерий позволяет также выявить отношение детей школьного возраста к эстетическому объекту, которое может проявляться как в ситуативном выборе эмоциональных оценок, так и в форме эмоционально-оценочного отношения к эстетическим объектам. По данному критерию были предложены методики: тестовая карта «человечек Пенфилда»; методика И.А. Медведевой. В рамках данного критерия, преобладают школьники с низким уровнем развития эстетических представлений: в экспериментальной группе 53,4%, в контрольной группе 46,7%. Средний уровень развития эстетических представлений в экспериментальном классе 33,3%, в контрольной 40%. Высокий уровень развития эстетических представлений в экспериментальном классе 13,3%, в контрольном классе то же 13,3%.

*Креативный критерий* направлен на оценку развития творческого восприятия и способностей, восприятия и личностного выбора любой поступающей эстетической информации, в различии от механического накопления эстетических знаний и умений. Креативный критерий находит и показывает способности к творческому мышлению, творческой деятельности, влечет за собой к самостоятельному конструированию эстетической деятельности, творческому выполнению заданий, была подобрана проективная методика «чернильных пятен» Роршаха. Центральным компонентом уникальности является показатель творческого воображения ребенка. В рамках креативного критерия на контрольном и

экспериментальном классе одинаково средний уровень и составляет 40%. В экспериментальном классе низкий уровень составляет – 40%, а в контрольном классе – 26,6%. В контрольном классе высокий уровень – 33,4%, а в экспериментальном классе – 20%.

*Коммуникативный критерий* оценивает коммуникативные качества личности младших школьников, включая последовательность действий и предсказуемость поведения в сфере общения. Коммуникативный критерий включает в себя показатели степени открытости, общительности, степени доминирования-подчиненности. Для исследования были использованы следующие методики: Личностный опросник Р. Кеттела. По полученным данным видно что в рамках данного критерия, доля учащихся с высоким уровнем развития эстетических представлений составила в обеих группах 13,3%, со средним уровнем 46,6% - 60%, с низким уровнем 40% - 26,6%.

Исследования на констатирующем этапе показали, что развития эстетических представлений у младших школьников недостаточно сформирована. Особого внимания заслуживают креативный и эмоционально-оценочный критерии, они по данным нашего исследования наименее сформированы у младших школьников. Анализируя результаты работы с младшими школьниками, мы убедились в том, что развития эстетических представлений необходимо формировать системно и последовательно.

Сравнительный анализ данных показал, что результаты констатирующего этапа исследования экспериментальных и контрольных групп примерно одинаковые. По полученным данным, можно прийти к выводу, что эстетическое представления у детей младшего школьного возраста сформированы на среднем и низком уровне развития эстетических представлений (среднем уровне в экспериментальном классе – 40%, в контрольном классе – 46,7% низком – 44,5% и 33,3%; высокий уровень – 15,5% и 20%). Основную массу составили учащиеся со средним и низким уровнем развития эстетических представлений. Исследования на констатирующем этапе показали, что развития эстетических представлений у младших школьников недостаточно сформирована. Особого внимания заслуживают креативный и эмоционально-оценочный критерии, они по данным нашего исследования наименее сформированы у младших школьников. Анализируя результаты работы с младшими школьниками, мы убедились в том, что развития эстетических представлений необходимо формировать системно и последовательно.

Для учащихся начальных классов основной формой знакомства с эстетическим идеалом является детская литература, мультипликационные фильмы и кино. Книжные, мультипликационные герои, будь то люди, звери, или фантастические вымышленные существа, наделенные человеческими качествами, являются носителями добра и зла, милосердия и жестокости, справедливости и лживости. В понимании этого, ребенок становится приверженцем добра, во многих случаях ребенок подражает героям из школьной литературы, а так же, при изучении литературы у ребенка создаются положительные и отрицательные качества. В следствии этого, ученику эти все качества помогают в развитии эстетических представлений. Для развития эстетического представления выявляются очень важные субъекты: учитель и родители. Для лучшего результата, надо часто, любыми способами агитировать и побуждать детей к тому, чтобы следовали своим любимым, а главное положительным героям, чтобы в реальной жизни могли выражать свои качества доброты и справедливости, а так же выражать главные качества идеала с своих творческих работах: рисунки, стихи, написание песен и т.п. [5].

**Выводы.** На сегодняшний день, естественно можно отметить то, что главную роль ответственности за формирование эстетических качеств ребенка и его развития как личность, возлагается на родителей. Можем подвести итог того, что в более раннем возрасте, сила детски впечатлений особо сильная и долгоживущая. Также не следует забывать о том, что основной фундамент эстетической культуры закладывается именно в семье, а на развитие уже заложившую эстетическую культуру влияют: класс, коллектив, социум, учителя и родители. Стоит учитывать не только знания родителей, но и их педагогическую грамотность, а так же их уровень развития эстетических качеств. Следует осознавать важность и внутренней обстановки вокруг ребенка, его быта – чистоты, порядка, удобства, красоты и т.п. Чтобы ребенок смог приобщиться к созданию красоты через мир, то с самого раннего возраста надо приучать его к самостоятельности, в наведении порядка в своей комнате и так же опрятности по отношению к одежде. Так – же надо помнить и доводить до сознания ребенка доводить то, что красота – это прежде всего, дело рук самого человека. Эстетические представления, которые формируются в детстве, дают тот фундамент, без которого школьник не сможет развиваться как личность в дальнейшем.

В заключении можно сказать о том, что младший школьный возраст – это особенный возраст в жизни каждого человека, ведь в том возрасте закладывается база, об эстетических представлениях, где главное место занимает учитель.

#### **Литература:**

1. Бим-Бад, Борис Михайлович. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М.Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский, В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 358 с.
3. Кравцов Г.Г. Игра как ведущая деятельности форма организации жизни младших школьников / Г.Г. Кравцов. – М.: Знание, 1990. – 216 с.
4. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников: Учеб. пособие по спец - курсу для пед. ин-тов / Б.Т. Лихачев. – М.: Просвещение, 1985. – 175 с.
5. Мухина В.С. Возрастная психология / В.С. Мухина // - М.: Сфера. - 1999. – 235 с.
6. Савина Ф.К. Формирование познавательных интересов учащихся в условиях реформы школы: учеб. пособие к спецкурсу / Ф.К. Савина. – Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 2009. – 267 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст]: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений, обуч. по напр. и спец. психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб.: Питер, 2007. – 705 с.
8. Ягненкова Н.В. Эстетическое воспитание. Актуальность и вечность проблемы / Н.В.Ягненкова // Вопросы образования. – 2008. – №3. – С. 14.

УДК: 378.2

**преподаватель кафедры огневой подготовки,  
капитан полиции Коргмазов Алим Викторович**  
Северо-Кавказский Институт повышения квалификации  
филиал Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);  
**преподаватель кафедры психологии и педагогики,  
капитан полиции Саградова Тамара Гарегиновна**  
Краснодарский университет МВД России (г. Краснодар)

### ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНО СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ В КАЧЕСТВЕ РЕГУЛЯТОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

*Аннотация.* В статье рассмотрены особенности формирования системы личностных смыслов, обладающих просоциальным, деонтологическим характером и предопределяющих профессиональную направленность как фактор личностного роста; выявленные факторы влияющие на процесс трансформации личностно смысловой сферы будущих специалистов.

*Ключевые слова:* личностно смысловая сфера, профессиональное становление, личностный рост.

*Annotation.* The article deals with the features of the formation of a system of personal meanings that have a prosocial, deontological character and predetermine a professional orientation as a factor of personal growth; the revealed factors influencing the process of transformation of the personality of the semantic sphere of future specialists.

*Keywords:* personality semantic sphere, professional becoming, personality height.

**Введение.** Формирование и становление личности в условиях ВУЗа предполагает внедрение в учебный процесс технологий адаптивного включения обучающихся в профессиональную деятельность. При этом необходимо учитывать, что от будущего специалиста требуется не только определенная база профессиональных знаний, но и разнообразие личностных качеств, лучше адаптирующих их к постоянно изменяющимся социальным условиям, что позволит мобильно принимать неординарные решения в любых ситуациях. Подобные качества могут быть сформированы только в том случае, если будут восприняты как личностно значимые, позволяющие индивиду осознавать свою профессиональную идентичность и транслировать её окружающим.

**Изложение основного материала статьи.** Профессиональное становление будущего специалиста в процессе формирования характеризуется определёнными этапами, связанными со специфическими психофизиологическими и социально-психологическими особенностями, обеспечивающими успешное выполнение профессиональной деятельности, и напрямую связанными с поиском и нахождением личностного смысла в своей жизни, выбором своей профессиональной деятельности. Этот процесс заложен в самой человеческой природе, то есть является внутренней интенцией человека. Исследуя ценностно-смысловое отношение к профессии, Д.Н. Завалишина отмечает, что отношение старшеклассников к будущей профессии, как правило, характеризуется абстрактностью и романтичностью [7]. Абитуриенты, поступаая в высшие учебные заведения, в силу воспринятых ими положительно окрашенных социальных ценностей, имеют не всегда верные представления о сущности выбранной ими профессии, особенностях процесса обучения данной профессии, требованиях к будущей трудовой деятельности. У молодежи, еще не в полной мере осуществлено формирование системы личностно-смысловых и ценностно-смысловых ориентаций, что во многом затрудняет процесс профессиональной интеграции в условия самостоятельной жизни. Это объясняет проявление в данной категории исследуемых еще двух дополнительных типов значимого отношения к профессии: разочарование и отчуждение. С началом трудовой деятельности, по мнению Л.В. Шелеховой, характер ценностно-смыслового отношения индивида к профессиональной деятельности становится многовариативным, так как в процессе адаптации к профессии приходит осознание новых целей деятельности: овладение средствами деятельности и приложение реальных усилий по их формированию [2]. Это означает, что для субъекта период начала и завершения обучения соответствует переходу из одной сложной жизненной ситуации в другую со всеми вытекающими последствиями: трансформацией сложившихся стереотипов, адаптацией к другим жизненным условиям, иной социокультурной среде, изменением социально-экономического статуса.

Согласно концепции Е.А. Климова, в процессе получения профессионального образования происходят внутренние и поведенческие перестройки индивида, что способствует его адаптации к новым условиям жизнедеятельности [3]. Кроме того, обучения в вузе подразумевает единый вид деятельности (познание) и характер труда (учеба), общую цель обучения (получение высшего образования), возрастную и психологическую однородность, что обуславливает выделение обучающихся в отдельную социальную группу. С целью раскрытия особенностей проявления личностно смысловой сферы в качестве регулятор профессионального становления будущего специалиста необходимо учитывать особенности возраста. Соглашаясь с И.С. Коном в том, что в период юности вопрос о смысле жизни становится основополагающим для личности, так как именно в этот время человек начинает задумываться о ближней и дальней перспективе в будущем [4], полагаем, что именно в данном возрасте происходит становление смысла жизни. Наше предположение основывается и на том, что для возникновения смысла жизни необходима выстраиваемая личностью «единая жизненная линия», проведение которой, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, дает возможность «в отделении значимого от незначимого, в определении меры и масштаба значимости (по критерию достойного или недостойного себя в целом)». На высшем уровне личность «самоопределяется по отношению к ходу в жизни в целом». Проведенный анализ ценностного аспекта отношения субъекта к жизни в целом, позволил автору утверждать, что «личностью разрешается противоречие, равное смыслу жизни, жизненно-мировоззренческого масштаба» [1]. Именно в рассматриваемый нами возрастной период активно формируется мировоззрение, предполагающее адаптацию личностных качеств к системе отношений и ценностей, присущей взрослым людям. Смысл жизни можно рассматривать именно как мировоззренческую проблему человеческого существования, решение которой

позволяет осознать сущность индивида, его место в социуме, жизненное предназначение, что актуализируется в период поздней юности.

Одной из форм проявления ценностных ориентаций личности, формирующихся в процессе ее социализации, являются идеалы. Наиболее распространенные толкования идеала следующие: идеал как представление о должном, совершенном состоянии предмета или объекта; идеал как цель деятельности общественного субъекта; идеал как совокупность ценностей, на обладание которыми направлена активность личности, группы или общества.

Идеал можно рассматривать как специфическое отражение действительности в сознании человека в виде некой совершенной модели, образца. Общественно-политический идеал - это представления о современной социальной системе, отношениях, социальных условиях. Нравственный идеал - это «совершенный образец, к которому стремится человек в своем нравственном развитии». Эстетический идеал рассматривается как идеальный образ прекрасного в искусстве и жизни [8].

По мнению известного психолога С.Л. Рубинштейна, идеал является важнейшей категорией в системе ценностных ориентаций личности. В их становлении идеал выполняет как прогностическую функцию, создавая систему нравственных устремлений, так и оценочную, являясь критерием поведения человека в различных ситуациях. Таким образом, идеал является высшей по степени обобщенности ценностью и предопределяет выбор личности других ценностей [12].

В русле концепции Д.А. Леонтьева идеалы от ценностей отличаются по мотивации, по регулятивным свойствам, по сущностным признакам. Кроме того, идеалы обладают функцией векторов глобальных ориентаций в социальной перспективе. Ценности же с социальной перспективой связаны слабее. Автор выделяет три формы существования ценностей: социальные идеалы, предметно воплощенные ценности, личностные ценности [13]. Иногда идеал рассматривают как род ценности, как высшую ценность. Между тем идеал отличается от идеи, ибо идея как понятийное выражение ценностного отношения - категория аксиологическая, а идеал как разновидность проекта - категория праксиологическая. Идеал воплощает то, что обладает для субъекта ценностью [5].

В этой связи особое значение приобретает процесс становления личности в вузе, формирование системы личностных смыслов, обладающих просоциальным, деонтологическим характером и предопределяющих профессиональную направленность как фактор личностного роста. Учитывая то, что на процесс становления личности как профессионала влияют две группы факторов: объективные (компетенции, требования) и субъективные (индивидуально-психологические особенности), необходимо в учебном процессе добиваться паритета объективных и субъективных факторов. Процесс изменений личности субъекта обучения, отражающий динамику становления личности на этапе профессиональной подготовки и в профессиональной сфере деятельности, с одной стороны, выступает в качестве вторичной социализации, характеризующей особенности вхождения индивида в профессиональное сообщество при помощи создаваемых в вузе для этого специальных условий. С другой – это процесс актуализации и творческой реализации интеллектуального и личностного потенциала будущего специалиста через включение в поиск профессиональных новаций, профессионального проектирования и разработки новых технологий в сфере профессиональной деятельности. Что способствует в процессе профессионального становления формированию интегрированных структур психологических компонентов профессионального самоутверждения личности [9]. Соответственно, в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов представляется необходимым создание условий для выявления зоны личной ответственности за развитие своей индивидуальности средствами профессионального самоутверждения [6].

Личностно-смысловая сфера является наиболее вероятной основой для формирования компетентной личности будущего специалиста, способного принимать решения в нестандартных профессиональных ситуациях, так как способствует регуляции поведения индивида в правовом пространстве, формированию духовно-нравственного базиса, а также определению целевых установок, витальных ценностей. Индивид, обладающий низким правовым сознанием, системой ценностей рассогласованной с общепризнанной в социуме, не осознавший смысл профессиональной деятельности, не сможет на должном уровне реализовывать себя как профессионал. Личностные ценности, как и ценности социальные, существуют в виде идеалов, т. е. моделей должного. Но, в отличие от социальных ценностей, именно личностные ценности задают индивиду конечные ориентиры его деятельности, побуждают его к активности в достижении определенных целей (личных или общественных). Без существования личностных ценностей жизнь общества не могла бы сохранять направление на достижение групповых целей.

Активизация ценностного отношения, его формирование – процесс длительный и многоаспектный, поэтому профессиональная подготовка – всего лишь один из этапов этого процесса. Ценностное отношение личности в профессии начинает формироваться в общеобразовательном учреждении, продолжает в среднем специальном учебном заведении (или в вузе) и формирование устоявшейся системы ценностей по отношению к профессионально-деятельности происходит уже непосредственно на рабочем месте [5]. По мнению В.Э. Чудновского, процесс трансформации ценностно-смысловых ориентаций проходит через всю жизнь индивида, «вступая в сложные взаимодействия с возрастными особенностями и средовыми факторами» [7]. Это является следствием того, что формирование личностно-смысловой сферы индивида является диахронным процессом.

В процессе формирования ценностных ориентаций профессиональной группы, на наш взгляд, следует учитывать что: любая ценность активна при условии работы мотивационных структур; решающая роль принадлежит пониманию содержания и сущности профессиональных ценностей; необходимо, чтобы преобладало положительное отношение к ценностям профессии; эмоционально-волевые качества личности характеризуют качество и динамику ценностных ориентаций; самооценка и самоанализ ценностей профессии необходимы для адекватного изменения системы ценностных ориентаций.

**Выводы.** В вузе обучающиеся осваивают систему общепризнанных ценностных представлений, характеризующих профессиональную общность, на основе которой развиваются профессионально важные качества, формируется готовность к профессиональной деятельности, профессиональное самосознание, которые выражаются впоследствии в синтезе успешной учебно-профессиональной и трудовой деятельности, а также удовлетворенности выбранным путем.



Профессиональное становление, неразрывно связано с развитием личности в учебно-профессиональной деятельности, которое осуществляется в рамках конкретной профессиональной деятельности и определяется её содержанием, требованиями, условиями осваиваемой профессиональной деятельности.

В целом, профессиональное становление – это ступень формирования личности под воздействием педагогических приемов и методов обучения практическим навыкам, обеспечивающим успешную социализацию индивида.

#### **Литература:**

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. - М. Мысль, 1991. - 299
2. Завалишина Д.Н. Динамика ценностно-смыслового отношения субъекта к профессиональной деятельности // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. - М., 2001. - С. 193–203.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. - М.: Академия, 2004. - 304 с.
4. Кон, И.С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности) / И.С. Кон. // Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
5. Коркмазов А.В. Иновационные средства организации в проблеме психолого-педагогической готовности к управлению самостоятельной работой слушателя / Коркмазов А.В. // Евразийский юридический журнал. 2017. № 7 (110). С. 261-262.
6. Коркмазов А.В. Психологическая оценка криминальных отклонений личности / Коркмазов А.В. // Вестник СевКавГТИ. 2015. Т. 1. № 3 (22). С. 138-140.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. - 303 с.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев; под ред. В.В. Давыдова и др. - М.: Педагогика, 1983. - Т. 1. - 391 с; Т.2. - 318 с.
9. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и сознание / А.Н. Леонтьев // 13 симпозиум 18 Международного психологического конгресса. - М.: Наука, 1966. - С. 5-12.
10. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев // Психология эмоций. Тексты. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1993.
11. Леонтьев Д.А. Личностный смысл и трансформация психического образа / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. - 1988. - № 2.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. / - М.: Педагогика, 1989. - Т. I. с. - 488.
13. Саградова Т.Г. Ценностные ориентации личности у курсантов Краснодарского университета МВД России / Т.Г. Саградова // Научно-практический журнал «Вестник Краснодарского университета МВД России». 2015 - №4 (30) – С. 293-295.
14. Саградова Т.Г. Ценностные ориентации в психологической регуляции служебного поведения у сотрудников органов внутренних дел / Т.Г. Саградова // В сборнике: Морально-психологическое обеспечение оперативно-служебной деятельности сотрудников органов внутренних дел: состояние, проблемы и пути совершенствования материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Краснодарский университет МВД России. 2016. С. 97-103.
15. Чудновский В.Э. Проблема становления смысложизненных ориентаций личности / В.Э. Чудновский // Психологический журнал. - 2004. - Т.25. - №6.
16. Шелехова Л.В. Самопрезентация педагога-психолога как проявление профессиональной идентичности / Л.В.Шелехова. О.А. Седикова. // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 52. – Ч. 3. – с. 389-396
17. Шелехова Л.В. Функции личностно-смысловой сферы / Л.В.Шелехова, А.А.Панеш // Культурная жизнь Юга России –Краснодар: ООО «Просвещение-Юг». – 2012. – №3. – С. 21 – 23
18. Нагоева М.А. Правовое воспитание среди несовершеннолетних / М.А. Нагоева. // Актуальные проблемы права и правоприменительной деятельности материалы международной научно-практической конференции. под общей редакцией В.А. Сосова. 2017. с. 192-195.
19. Нагоева М.А. Соотношение оперативно-разыскной и уголовно-процессуальной деятельности. / М.А. Нагоева. // Теория и практика общественного развития. 2016. № 5. с. 86-88.
20. Шамаев А.М. Профилактические мероприятия как эффективный способ противодействия экстремистским проявлениям // Шамаев А.М. / Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2016. №10-2. С. 205-208.
21. Шамаев А.М. Некоторые вопросы по обеспечению общественного порядка и общественной безопасности на спортивно-массовых мероприятиях // Шамаев А.М. / Успехи современной науки и образования. 2016. Т.2. №9. С. 120-122.

**Педагогика**

**УДК 376.4-053.4(045)**

**магистрант факультета психологии и дефектологии Космачева Ирина Вячеславовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

### **ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются результаты исследования особенностей словаря у дошкольников с умственной отсталостью, описывается содержание работы по накоплению лексических единиц и закреплению их в активной речи детей на материале сказок В. Сутеева.

*Ключевые слова:* формирование, словарь, дошкольники с умственной отсталостью.

*Annotation.* The article examines the results of the study of the features of the vocabulary in preschool children with mental retardation, describes the content of the work on the accumulation of lexical units and their fixation in the active speech of children on the material of V. Suteev's fairy tales.

*Keywords:* formation, vocabulary, preschool children with mental retardation.

**Введение.** На современном этапе развития образования большое внимание уделяется вопросам обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в отношении проектирования адаптированной основной образовательной программы устанавливает требования к структуре реализации ее образовательных областей [1, с. 6]. Одним из приоритетных направлений программы является обеспечение речевого развития детей. Конкретизируя данный пункт, разработчики программы особо отмечают необходимость проведения работы по развитию лексической стороны речи детей дошкольного возраста.

Среди лиц с ограниченными возможностями здоровья многочисленную группу составляют дети с умственной отсталостью. К ним относят детей со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы, возникающим вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный (разлитой) характер [2, с. 274].

Характерной особенностью дефекта при умственной отсталости является нарушение всех высших психических функций и познавательных процессов. Дошкольники с умственной отсталостью в силу имеющихся у них нарушений всех высших психических функций и познавательных процессов не имеют возможности самостоятельно накапливать свой словарь и активно использовать его в коммуникативной деятельности.

В связи с этим, проблема формирования словаря дошкольников с умственной отсталостью является весьма актуальной и перспективной, так как аспект исследований, отражающих специфику работы в этом направлении, на сегодняшний день остается недостаточно проработанным в психолого-педагогической литературе.

**Изложение основного материала статьи.** Под словарём понимаются слова (основные единицы речи), обозначающие предметы, явление, действие и признаки окружающей действительности [3, с. 121].

Под формированием словаря понимается длительный процесс овладения словарным запасом, накопленным народом в процессе его истории [12, с. 89].

А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др. отмечают, что дошкольный возраст – период быстрого обогащения словаря. Особенно быстро увеличивается в речи детей количество существительных и глаголов. Медленнее идёт процесс накопления и осмысления прилагательных, как наиболее абстрактной части речи [7, с. 140].

Особенности речевого развития умственно отсталых детей изучены, М. Зеemanом, Р. И. Лалаевой, Д. И. Орловой, В. Г. Петровой, Б. Ф. Собонович и др.).

Так, В. Г. Петрова характеризуя речь умственно отсталых детей дошкольного возраста, отмечает, что основная проблема заключается в значительно позднем её возникновении относительно нормы. Резкое отставание наблюдается уже в период доречевых вокализаций. Если в норме спонтанный лепет у детей появляется в период от 4 до 8 месяцев, то у умственно отсталых – в период от 12 до 24 месяцев. У 40 % детей первые слова появляются позднее 3-х лет. Лепет появляется в 20,8 месяцев (в норме в 4-8 мес.), первые слова – в период от 2,5 до 5 лет, тогда как в норме появление первых слов у детей наблюдается в период от 10 до 18 месяцев. Особенно значительное отставание отмечается у умственно отсталых детей в появлении фразовой речи (в 7,5 лет). При этом временной интервал между появлением первых слов и фразовой речи у них более длительный, чем у нормальных детей. В речи детей преобладают в основном глаголы, реже существительные [8, с. 573].

Нарушения речи у детей с умственной отсталостью являются очень распространенными и имеют стойкий системный характер. У них страдает речь как целостная функциональная система, т. е. нарушаются все ее компоненты: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй.

Однако при систематической коррекционно-развивающей работе дошкольники с умственной отсталостью хорошо продвигаются в речевом развитии. Это даёт основание нам предположить целесообразность проведения целенаправленной работы по формированию словаря.

В материалах представленной статьи мы обсуждаем результаты проведенного нами исследования по формированию словаря у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

Данное исследование было проведено на базе Центра продленного дня при ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева». В исследовании принимали участие дошкольники в возрасте 5-6 лет с заключением ПМПК «Легкая умственная отсталость».

Экспериментальное исследование включало два этапа. На первом этапе осуществлялась диагностика словаря дошкольников с умственной отсталостью, на втором – их формирование.

С целью изучения словаря дошкольников мы использовали методику Н. В. Серебряковой по исследованию лексики [6, с. 16].

Для обследования словарного запаса по данной методике предлагалось 8 заданий: «Назови предметы», «Назови части предметов», «Назови предметы одним словом», «Назови детёнышей животных», «Назови профессии», «Назови какой? (какая, какое, какие)», «Скажи наоборот», «Кто, что делает?»).

Результаты выполнения диагностических заданий оценивались в баллах от 1 до 5, в зависимости от реакций ребенка, принятия – непринятия заданий, правильности и объема их выполнения.

Качественный и количественный анализ результатов позволил нам выявить некоторые особенности словаря дошкольников с умственной отсталостью.

При выполнении задания, направленного на выявление понимания прямых номинативных значений слов, 20 % детей испытывали значительные затруднения. Дети затруднялись назвать слово даже после направляющей помощи педагога: «Это машина, повтори *машина*, покажи машину». Смогли правильно назвать только два предмета («дом», «машина») 20 % испытуемых. Правильно назвали три предмета («дом», «машина», «чайник») 50 % обследуемых детей. Лишь 10 % дошкольников выполнили данное задание с небольшими ошибками, назвав правильно 4 предмета («дом», «машина», «чайник», «платье»).

Диагностическое задание, направленное на выявление у детей аналитико-синтетических умений, оказалось значительно труднее первого. Не справились с этим заданием 10 % испытуемых. Испытывали значительные трудности при выполнении данного задания 60 % дошкольников, назвав у «стула» и «чайника» только по одной части («сиденье», «носик»), у «машины» и «дома» по две части («кузов», «кабина», «крыльцо», «крыша»). Небольшая часть (20 %) испытуемых назвали по две части у «стула» и «чайника», три-четыре – у «машины» и «дома».

Наиболее сложным для дошкольников было задание на выявление обобщающих понятий. Назвали только одно обобщающее понятие «животные» – 30 % детей, затем, при демонстрации карточек

с изображением посуды, мебели, они перечисляли известные им предметы, но обобщить их не смогли. По два обобщающих понятия к предметам («животные», «мебель») нашли 40 % дошкольников. Несколько детей (20 %) подобрали три обобщающих понятия к предлагаемым предметам («животные», «мебель», «посуда»). Лишь 10 % дошкольников смогли назвать от пяти до четырех обобщений к предметам («животные», «мебель», «посуда», «овоцы», «фрукты»).

Задание, направленное на исследование знаний детенышей животных, не вызвало большого затруднения у детей. Смогли выполнить задание после уточняющих вопросов 80 % дошкольников. По три детёныша животных («лисёнок», «медвежонок», «утёнок») назвали 10 % испытуемых. Ещё 10 % детей справились с этим заданием с небольшими затруднениями и назвали по четыре детёныша животных («лисёнок», «медвежонок», «утёнок», «ценок»).

Задание на выявление знаний профессий вызвало большой интерес у дошкольников. Смогли назвать только две профессии («повар», «врач») 30 % детей. Испытуемые обозначали действия людей (дядя едет, тётя готовит), но затруднялись в назывании профессии. Значительная часть испытуемых (40 %) назвали по три профессии («повар», «врач», «учитель»). Остальные (30 %) хорошо справились с предложенным заданием и назвали четыре профессии (повар, врач, учитель, продавец).

Следующее задание оказалось для детей сложнее, чем предыдущее. При назывании слов, обозначающих признаки предмета, 30 % дошкольников смогли назвать только два конкретных признака («Шар красный, воздушный»). Более половины испытуемых (60 %) назвали три признака предметов только лишь после их уточнения (Слова педагога: «Это зимняя шапка или летняя панамка? Что мы наденем на голову, чтобы не замёрзнуть зимой?». Ответы детей: «Наденем шапку, потому, что она зимняя, тёплая, шерстяная»). И только 10 % дошкольников смогли назвать четыре признака предметов («Этот цветок красный, красивый, яркий, садовый»).

Задание на выявление умения подбирать слова с противоположным значением (антонимы) никто не выполнил правильно. Часть детей (50 %) справились с заданием со значительными трудностями и смогли закончить лишь одну фразу («Этот котёнок белый, а другой – чёрный»). Вторая часть испытуемых (50 %) смогли подобрать 2 антонима («Эта дорожка большая, а другая – маленькая» (правильный ответ: широкая и узкая)).

Задание, направленное на диагностику глагольного словаря, оказалось для детей легче, чем подбор антонимов. Для 30 % детей потребовалась повторная инструкция, чтобы они смогли назвать два слова-действия, исправив свои ошибки (допущенные ошибки: «зайчик идёт», «рыбка в речке»; после повторной инструкции: «зайчик скачет по тропинке, рыбка плавает в речке»). Три глагола смогли назвать 50 % испытуемых («Зайчик скачет по тропинке, птица сидит на ветке, рыба плавает в реке»). Четыре действия назвали 20 % детей («Зайчик скачет по тропинке, птица сидит на ветке, рыба плавает в реке, змея ползёт по траве»).

Задание на выявление умения подбирать определения лишь 10 % детей выполнили правильно. Они самостоятельно придумали к каждому из предложенных слов одно определение, а по два определения – с помощью педагога («Что это? Это пальто. Какое пальто? Пальто красное, меховое, тёплое»). Смогли придумать по два слова 40 % испытуемых, но только после повторной инструкции. По одному определению с помощью педагога к каждому из предложенных слов придумали 50 % дошкольников.

Задание на исследование умения подбирать синонимы и антонимы, половина детей (50 %) выполняли задание очень медленно, им потребовалась помощь взрослого и повторная инструкция: «Внимательно рассмотри картинку. Сравним два домика. Сравнивая их мы, что домики разные по величине. О них можно сказать, что один большой, а другой маленький». Снаводящей помощью выполнили задание 40 % дошкольников, но темп их выполнения был замедлен. Небольшая часть испытуемых (10 %) справились с заданием («Этот дом не высокий – он низкий, малыши – маленький, а папа – большой», «Дети едят (дети кушают), мы радуемся (мы веселимся), на улице холод (на улице мороз), мальчик смеётся (мальчик хохочет»).

При выполнении задания, направленного на подбор слов-обобщений, для 30 % детей потребовалось повторение инструкции с контекстной подсказкой: «Внимательно посмотри на картинку. Лиса, медведь, волк, заяц – живут в лесу. Это дикие животные». Самостоятельно выполнили задание 40 % дошкольников. Часть испытуемых (30 %) справилась с заданием в полном объёме («На картинке нарисованы лиса, медведь, заяц, белка – все они дикие животные. Их дом – лес»).

Наиболее доступным оказалось задание на подбор многозначных слов. Не смогли подобрать ни одного слова 20 % детей. Самостоятельно называли по одному многозначному слову к каждому предложенному – 60 % испытуемых («Ручка. У куклы ручки. Коса. У девочки коса»). Небольшая часть дошкольников (20 %) самостоятельно назвали по два слова к каждому предложенному («Ручка. У куклы ручки, у сумки ручки. Коса. У девочки коса, мальчик косит траву косой. Лист. На дереве лист, дети рисуют на листах бумаги»).

Обобщая результаты проведенной диагностики словаря дошкольников с умственной отсталостью, можно заключить, что 60 % из них имеют средний уровень сформированности словаря и 40 % – низкий.

Результаты проведенного нами исследования подтвердили данные, имеющиеся в научно-методической литературе, о низком уровне понимания и свободного употребления лексических единиц дошкольниками с умственной отсталостью. Это свидетельствует о необходимости совершенствования работы по формированию словаря у детей данной категории.

В связи с тем, что дошкольники с умственной отсталостью являются особой категорией, в работе с которыми очень важно использовать гибкие средства коррекционно-развивающей работы, мы посчитали целесообразным осуществлять процесс накопления лексических единиц, организуя работу в форме индивидуальных занятий.

Учитывая результаты, полученные в констатирующем исследовании, мы разработали содержание экспериментального обучения.

Цель обучения заключалась в формировании у детей устойчивых представлений и понятий по различным лексическим темам («Глагольный словарь», «Признаки предмета», «Животные», «Основные цвета», «Голоса животных», «Числительные», «Дом, сад и огород», «Геометрические фигуры») и грамотному употреблению усвоенных понятий в коммуникативной деятельности.

Как было отмечено ранее, основным форматом экспериментальной работы по формированию словаря у дошкольников стала организация и проведение индивидуальных коррекционно-развивающих занятий.

Индивидуальные занятия проводились с периодичностью два раза в неделю, во второй половине дня как дополнительные. Продолжительность одного занятия составляла 25 мин.

Формирование словаря у дошкольников строилась с опорой на методику словарной работы Рамзаевой Т. Г. и Львова М. Р., которая предусматривает четыре основные линии.

Во-первых, обогащение словаря, т. е. усвоение новых, ранее неизвестных детям слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в их словарном запасе.

Во-вторых, уточнение словаря – самая объемная часть словарной работы, включающая в себя:

а) уточнение значений слов путем включения в контекст, сопоставления близких по значению слов и противопоставления антонимов, сравнения значений и употребления паронимов и т. п.;

б) усвоение сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах;

в) усвоение иносказательных значений слова, многозначности слов, в том числе значений, обусловленных контекстом;

г) усвоение синонимии лексической и тех оттенков смысловых значений слов, тех эмоциональных и функционально-стилистических окрасок слова, которые свойственны отдельным синонимам в синонимической группе.

По-иному уточнение словаря может быть определено как словарно-стилистическая работа, развитие гибкости словаря, его точности и выразительности.

В-третьих, это активизация словаря, т. е. перенесение слов из словаря пассивного в словарь активный (пассивный словарь человека содержит слова, которые он понимает, но не употребляет в собственной речевой деятельности). Слова включаются в предложения и словосочетания: вводятся в пересказ прочитанного, в беседу, в рассказ.

В-четвертых, это устранение нелитературных слов. Имеются в виду слова диалектные, просторечные, жаргонные, которые дети усвоили под влиянием речевой среды.

Формирование понятия о литературной норме приводит к тому, что дошкольники разграничивают те условия, в которых может быть использовано, например, диалектное слово, и те, где требуется соблюдение требований литературного языка. По мере укрепления навыка литературной речи, диалектные, просторечные и жаргонные слова полностью исключаются из активного словаря [11, с. 395].

Мы посчитали целесообразным для накопления единиц языка выбрать в качестве речевого материала сказки В. Сутеева, поскольку сюжеты его произведений интересны и понятны детям дошкольного возраста с умственной отсталостью. Разворачивающееся повествование произведений В. Сутеева сопровождаются яркими авторскими иллюстрациями, которые позволяют сформировать в представлении детей законченный сюжет [14].

Работа над словом осуществлялась в следующей последовательности:

1) первичное знакомство со словом, верное его восприятие;

2) уточнение семантики слова;

3) усвоение слова, введение его в активный словарь посредством тренировочных упражнений;

4) самостоятельное употребление нового слова в собственной речи при выполнении различных коммуникативных задач.

На первом индивидуальном занятии дошкольников познакомили со сказкой В. Сутеева «Цыплёнок и Утёнок» [14, с. 18]. Выбор данной сказки обусловлен тем, что её лексический материал изобилует предикативными единицами. Выразительное чтение педагога, выделение голосом новых слов, многократное повторение глаголов в ходе повествования способствует прочному их усвоению детьми.

На первом этапе словарной работы, на речевом материале сказки: *вылупился* (*появился*), *иду гулять*, *нашёл*, *поймал*, *купаюсь*, *плаваю*, мы познакомили обучающихся с новыми для них понятиями.

В целях более прочного закрепления глаголов в речи детей, нами был использован приём «отражённой речи». В процессе его выполнения ребёнок учится правильно произносить новое слово, голос педагога в этом случае выступает образцом. После правильного произнесения слов, при помощи отражённой речи мы переходили к самостоятельному его произнесению.

На втором этапе словарной работы педагог с помощью вопросов устанавливал, понятен ли ребёнку смысл новых слов, если нет – переходил к их уточнению: *«В сказке нам встретилось много новых слов, давай подумаем, что они обозначают. Утёнок сказал: «Я вылупился». Почему он так сказал? Каким словом можно его заменить? (появился, родился). Утёнок сказал: «Я иду гулять», он затопал лапками и отправился вперёд по тропинке. «И я тоже» – пропихнул цыплёнок».*

Интересной представляется дидактическая находка, в ходе которой педагог предлагал ребёнку совместно выполнить те же действия, что и герои сказки: *«Давай и мы отправимся на прогулку по нашему кабинету. Мы идём! Утёнок в сказке поймал бабочку. А мы с тобой попробуем поймать вот этот разноцветный мяч. Лови мяч! Молодец! Ты поймал мяч».*

В ходе третьего этапа работы над словом, закрепление лексического материала проходило при помощи игры «Продолжи предложение», в ходе которой ребёнку необходимо было закончить начатое педагогом предложение. Например: *«Я начну предложение, а ты его закончишь. Утёнок вылупился из яйца и сказал ... (что сказал Утёнок?). Я вылупился!».*

На этапе самостоятельного употребления нового лексического материала детям необходимо было составить рассказы по сюжетным картинкам, Воспитанникам предлагались те же иллюстрации, что и на этапе знакомства со сказкой.

Осуществление работы над словом в указанной последовательности способствует преодолению парафразии, неточности употребления слов, переходу лексических единиц из пассивного словаря детей в активный.

**Выводы.** Построение коррекционно-развивающей работы по формированию словаря дошкольников с умственной отсталостью на речевом материале сказок В. Сутеева в строгой последовательности, способствует прочному и качественному усвоению новых лексических единиц, самостоятельному употреблению новых слов в активной речи. Дети успешно овладевают морфологической стороной речи, т. е. усваивают приёмы суффиксального способа словообразования, закрепляют в своей речи лексические единицы номинативного, предикативного и атрибутивного словаря.



### Литература:

1. Приказ Минобрнауки России № 1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрирован в Минюсте РФ 14 ноября 2013 г., № 30384) // [http://www.consultant.ru/document/Cons\\_doc\\_LAW\\_154637/](http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_154637/)
2. Аксенова, Л. И. Специальная педагогика: учеб. пособие / Л. И. Аксенова, Б. А. Архипов, Л. И. Белякова, и др.; под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Академия, 2010. – 400 с.
3. Большой энциклопедический словарь / ред. А. М. Прохоров. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. – 1456 с.
4. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М.: Просвещение, 2009. – 225 с.
5. Золотова, Н. О. О ходе исследования специфики ядра лексикона / Н. О. Золотова // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2009. – 185 с.
6. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – М.: Просвещение, 2004. – 72 с.
7. Леонтьев, А. А. Внутренняя речь в процессе грамматического порождения высказывания / А. А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М.: Просвещение, 2007. – 369 с.
8. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 704 с.
9. Львов, М. Р. Основы теории речи: учеб. пособие / М. Р. Львов. – М.: Академия, 2006. – 234 с.
10. Мастюкова, Е. М. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Младший и дошкольный возраст / Е. М. Мастюкова. – М.: Классикс-Стиль, 2003. – 320 с.
11. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Т. Г. Рамзаева. М.: Просвещение, 1979. – URL: [http://pedlib.ru/Books/4/0033/4\\_0033-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/4/0033/4_0033-1.shtml).
12. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – М.: «МОДЭК», 2002. – 224 с.
13. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников / Н. А. Стародубова. – М.: Просвещение, 2008. – 371 с.
14. Сутеев, В. Г. Сказки и картинки / В. Г. Сутеев. – М.: АСТ, 2015. – 240 с.

Педагогика

УДК:37.013

учитель-дефектолог, аспирант кафедры специальной (коррекционной) педагогики Котикова Оксана Валентиновна

Санкт-Петербургская академия постдипломного образования (г. Санкт-Петербург);

кандидат психологических наук, доцент Шумская Надежда Александровна

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

### МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация.* В статье рассматривается феномен социального партнерства в области образования детей с особыми образовательными потребностями. Авторами представлен анализ социального партнерства, как формы взаимодействия образовательного учреждения и общественной организации, раскрыты существенные характеристики принципов, этапов построения социального партнерства, проектирования программ сотрудничества. Охарактеризована и обоснована модель социального партнерства как способа расширения образовательного пространства школы и социализации детей с особыми образовательными потребностями.

*Ключевые слова:* социальное партнерство, сотрудничество, особые образовательные потребности.

*Annotation.* The article deals with social partnership in the field of education of children with special educational needs. Authors present an analysis of the social partnership between the educational institution and the non-governmental organization. Essential characteristics of principles, stages of building social partnership, and design of cooperation programs are defined. The model of social partnership as a means of expanding the educational space of the school and socialization of children with special educational needs is characterized and justified.

*Keywords:* social partnership, cooperation, special educational needs.

**Введение.** Образование, как общественная подсистема, находится в зависимости от процессов, происходящих в обществе (глобализация, информатизация, демократизация), где гетерогенность и плюрализм являются актуальными политическими, экономическими и педагогическими темами на мировом уровне. Происходит переосмысление отношения к гетерогенным группам населения, с признанием не только равенства их прав, но и обязанности обеспечить им наравне с другими людьми возможности, в том числе и в получении образования.

Отвечом на новые вызовы со стороны общества стало преобразование системы образования и разработка единых образовательных стандартов. Возросла роль обучающегося как субъекта - социального партнера в планировании своей учебной деятельности, подразумевающее расширение возможностей обучающихся в реализации своих индивидуальных предпочтений (личных образовательных маршрутов). Школы становятся гетерогенными [3].

**Изложение основного материала статьи.** Термин «особые образовательные потребности» был введен в профессиональный лексикон педагогов в конце семидесятых годов XX в. в Великобритании. Данный термин был официально продекларирован в докладе Комитета по изучению вопросов образования детей и молодых людей с инвалидностью (Х. М. Уорнок) в 1978 году [1]. Это стало следствием гуманизации специального образования и постепенного ухода от терминологии, акцентирующей внимание на недостатках развития ребенка в сторону выделения совокупности функциональных особенностей, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в обучении детей с различными нарушениями.

В отечественной педагогике проблема «особых образовательных потребностей» является предметом исследования преимущественно в сфере специального образования, которое связано с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью учащихся (Тверская О.Н., Яценко И.А., Егоров П. Р., Сидорова М. М. и др.). В.И Лубовский определяет особые образовательные потребности как потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических, эмоционально-волевых и мотивационных), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения [4]. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ) образование детей с ОВЗ, наиболее многочисленной и неоднородной по составу категории школьников, осуществляется в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

Вместе с тем можно выделить и особые по своему характеру потребности, свойственные всем детям с ОВЗ (Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л):

- потребность в индивидуализации обучения (индивидуальный образовательный маршрут);
- потребность в пространственной и временной организации образовательной среды с учетом ограниченных возможностей здоровья обучающихся;
- потребность в социализации и приобретении жизненно необходимых компетенций [5].

Таким образом, потребность в социализации является одной из основных образовательных потребностей школьника с ОВЗ. Если образовательное учреждение может самостоятельно создать условия для удовлетворения образовательной потребности в индивидуализации обучения и организовать образовательную среду с учетом особенностей здоровья школьников, то создание условий для социализации школьников с ОВЗ требует расширения границ образовательного пространства.

Расширение образовательного пространства школы возможно за счет социального партнерства с субъектами микросоциума. При взаимодействии с различными общественными структурами для школьников выстраиваются образовательные траектории, оказывающие социализирующее воздействие. Данное направление работы требует, как от администрации школы, так и от учителя использования практик социального партнерства, как педагогической модели.

В систему образования понятие «социальное партнерство» пришло из социологии и экономики в начале 90-х годов XX века, обозначая «добровольное соглашение о сотрудничестве между двумя или более сторонами, в котором все участники договариваются работать вместе для достижения общей цели или выполнения определенной задачи и разделять риски, ответственность, ресурсы, правомочность и прибыль».

Данная модель в педагогике рассматривается как наиболее гуманная для решения социально-практических задач образовательных учреждений. Форма взаимоотношений образовательных организаций с обществом и другими организациями (предприятия, общественные организации, учреждения культуры, здравоохранения, органы социальной защиты, опеки и попечительства, комиссии по делам несовершеннолетних и т. д.) требует изменения содержания своей деятельности.

Но на сегодняшний день лишь немногие образовательные учреждения готовы использовать данный вид отношений. Так как направленность образовательного процесса на развитие системы социального партнерства с целью социализации учащихся существенно меняет содержание образовательной деятельности, степень вовлеченности в нее варьируется у различных субъектов образовательного процесса. Это в свою очередь требует от педагогов и администрации школы не только решения задач, ориентированных на традиционное обучение и оценивание, но и на предоставление в распоряжение учащихся привлеченных ресурсов, способствующих их социальному и личностному развитию.

Сама система партнерских отношений может строиться по-разному. Если рассматривать модели социального партнерства, то стоит обратиться к анализу структуры социального партнерства, предложенной В.А. Степиховой [7].

Наиболее эффективными автор считает кластерную модель социального партнерства и модель сетевого взаимодействия. Обе модели можно отнести к сетевой форме взаимодействия, предполагающей кооперацию образовательных учреждений с организациями науки, культуры, дополнительного образования и др., с целью совместного использования ресурсов, разработки и реализации образовательных программ, учебных планов. Необходимость в инициировании школами социального партнерства отражена в таких нормативных документах как: Закон об образовании Российской Федерации (глава 2, статья 15), Стратегии развития системы образования Санкт-Петербурга 2011- 2020 «Петербургская Школа 2020».

В.А. Степихова разделяет несколько стратегий сетевой формы взаимодействия, получившие свои названия в соответствии со своими целями и структурой [7.] Стратегия «Вертикаль» подразумевает создание образовательных центров и социокультурных комплексов, функционирующих как единое юридическое лицо со структурными подразделениями или сетью филиалов. Любой из таких центров или комплексов становится «иерархической моделью» с опорной организацией (т. е. школой), вокруг которой объединяются другие учреждения – ниже рангом или менее оснащенные. Правовое оформление и финансирование таких вертикально интегрированных образовательных центров и социокультурных комплексов может быть различным.

Следующая стратегия - «Горизонталь» представляет собой равноправное объединение образовательных организаций, организаций культурной и социальной сфер, которые распределяют функции между собой (при этом учреждения сохраняют статус юридического лица).

Третья стратегия - «Синтез» состоит в объединении учреждений дополнительного образования с учреждениями другого уровня образования и другой ведомственной принадлежности – учреждениями культуры, спорта, здравоохранения, социального обеспечения и собственно образовательными учреждениями (дошкольными, учреждениями начального и среднего общего образования, профессионального образования).

По мнению В.А. Степиховой, кластерная модель социального партнерства обладает своими особенностями [7]. Во-первых, участники кластера не являются потребителями конечного результата (образованности учащихся), но интегрируют и развивают образовательные программы и технологии, что гарантирует конечный продукт высокого уровня. Во-вторых, субъекты социального партнерства взаимодействуют на основе добровольных многосторонних соглашений, совместно используют свои ресурсы.

Наиважнейшим фактором для построения партнерства является определение общих целей сотрудничества. Общие ценности выступают как принципы (способы) достижения цели. Можно выделить следующие цели социального партнерства:

1. Повышение качества образования учащихся.
2. Привлечение дополнительных ресурсов для реализации образовательной программы.
3. Привлечение передового педагогического персонала для участия в образовательном процессе.
4. Создание основательного образа образовательного кластера для удовлетворения образовательных потребностей учащихся.

В современном обществе особую актуальность приобретают гуманистические ценности - толерантность, уважение, свобода выбора. На данном этапе важное значение имеет определение ресурсов участников партнерства: это могут быть не только материальные ресурсы, но и временные, кадровые, социальные (связи, знакомства). Кроме того, необходимо актуализировать и эксклюзивную полезность предлагаемой модели партнерства для педагогического коллектива, детей и родителей. Она может быть очевидна для инициативной группы, для администрации школы, но важно донести эту идею до родителей и получить их поддержку.

После определения целей сотрудничества партнеры, определив направления взаимодействия и ресурсы, приступают к проектированию конкретных программ совместной работы. На данном этапе важно не только понимание общего вклада в реализацию целей совместной работы, но важно понимание и границ ответственности, которые могут регулироваться договором сотрудничества. На данном этапе будет эффективным использование такой методологии сотрудничества, как проектный менеджмент. Преимущество в использовании данной методологии в том, что цели определяются по SMART (конкретные, измеримые, достижимые, реалистичные, проверяемые), деятельность партнеров ограничивается ресурсами и результатом проекта является «конечный продукт», который можно проверить. Руководство проектом осуществляет координатор, которым может выступать как представитель администрации школы, так и учитель. Данная модель взаимодействия является наиболее прозрачной и предсказуемой для партнеров, реализация запланированных мероприятий будет способствовать формированию доверия к друг к другу.

Такая модель социального партнерства представляется нам достаточно эффективной для реализации программы социализации школьников с особыми образовательными потребностями. Привлечение в качестве партнеров различных общественных объединений для создания условий, обеспечивающих социализацию данной категории школьников общей целью имеет вклад в становление гражданского общества. Организации получают некие ресурсные отношения, которые позволяют оказать ребенку с любым видом нарушений необходимую помощь, создать необходимые условия для обучения в школе.

Благотворительная общественная организация «Перспективы» является надежным партнером трех общеобразовательных школ Санкт-Петербурга, где обучаются дети с ОВЗ. В партнерстве СПб БОО «Перспективы» и образовательными учреждениями была разработана модель, способствующая повышению образовательного потенциала педагогов и социализации школьников с ОВЗ. Основными задачами социального партнерства можно выделить:

1) Создание равных возможностей для школьников, с целью получения общего образования, отвечающего их индивидуальным потребностям с учетом социально-экономических тенденции развития современного общества;

2) Развитие сильных сторон обеих организаций без ущерба интересам учащимся и другим образовательным учреждениям, которое представляет маршрут построения общеобразовательной школы как открытой системы, готовой к взаимодействию, сотрудничеству и интеграции с другими субъектами.

Социализация школьников с ограниченными возможностями здоровья является актуальной проблемой как для образовательного учреждения, так и для общества. Особенно это касается категории учащихся, имеющих тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР). Исследование, проведенное нами на площадках трех образовательных учреждений Санкт-Петербурга, позволило выявить проблемы, для решения которых необходимо применений практик социального партнерства с общественными структурами. Анализ данных, полученных в результате опроса, показал, что большинство педагогических работников указали на нехватку собственных знаний в выстраивании образовательного маршрута с учащимися, имеющими тяжелые множественные нарушения развития, а также отметили необходимость получения дополнительных знаний по работе с внутренними партнерами школы - родителями. Более детальный разбор ответов учителей позволили выделить основную тематику проблемных областей знаний:

- психолого-педагогическая характеристика человека с инвалидностью;
- организация командной работы вокруг образовательных потребностей ученика;
- педагогическое сопровождение учащегося с ТМНР;
- формирование жизненно-необходимых компетенций у учащихся с ТМНР, которые позволили бы после окончания школы вести социально-активный образ жизни;
- грамотное перемещение и позиционирование учащегося, имеющего тяжелые двигательные нарушения на занятиях и во внеурочное время;
- приемы включения учащегося с ТМНР в фронтальное занятие с другими детьми;
- сопровождение детей с ТМНР в социально-бытовых ситуациях;
- психолого-педагогические подходы к организации и проведению праздничных мероприятий для детей с ТМНР;
- профилактика профессионального выгорания педагогов;
- взаимодействие с родителями детей с ТМНР: выстраивание диалога, границы ответственности.

Проведенный опрос учителей позволили определить основное содержание проблематики и обозначить направления работы по взаимодействию с СПб БОО «Перспективы»:

1. Повышение профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития через обучающие мероприятия: семинары, тренинги, консультации, супервизии и т. п.

2. Расширение актуального образовательного пространства учащихся: включение в программу выездных сессий, образовательных путешествий, организация праздников, проектирование детского пространства с учетом физических и психических особенностей учащихся и т. п.

3. Увеличение образовательного потенциала педагогов и родителей: проведение открытых обучающих мероприятий на базе школы с привлечением экспертов и специалистов через СПб БОО «Перспективы».
4. Организация региональных и международных стажировок по обмену опытом в области обучения и сопровождения детей с ТМНР.
5. Информационно - консультативная поддержка семей, воспитывающих детей с ТМНР по вопросам сопровождения, воспитания, развития, обеспечения вспомогательных технических средств.
7. Предоставление волонтеров для помощи в классах, где реализуется адаптированная общеобразовательная программа для учащихся с умеренной и тяжелой формой умственной отсталости (ответственность за волонтерскую деятельность несет общественная организация).
8. Участие в работе попечительского совета школы, помощь в решении актуальных проблем образовательного учреждения.
9. Участие в организации доступной среды образовательного учреждения для учащихся с ТМНР.
10. Совместная трансляция успешного опыта реализуемой модели социального партнерства общественной организации и образовательного учреждения в различные регионы страны через участие в конференциях, семинарах, круглых столах и т. п.

Взаимодействие по данным направлениям позволило достичь следующих результатов в реализации существующей модели социального партнерства школы и общественной организации:

- совместное использование ресурсов организаций-участников взаимодействия позволило обеспечить доступность обучения детей с ТМНР в классах Особый ребенок (Центр социальной реабилитации СПб БОО Перспективы занимается подготовкой детей к обучению в школе, что способствует быстрой адаптации первоклассников к учебной деятельности в условиях образовательного учреждения);
- за счет мероприятий по повышению квалификации педагогов, удалось расширить их образовательный потенциал, что способствовало повышению качества образования учащихся с ОВЗ (первые выпускники классов Особый ребенок ГБОУ школы № 25 при поддержке СПб БОО Перспективы были успешно интегрированы в центры социальной реабилитации на отделения дневного пребывания и могут вести полноценную социальную жизнь взрослого члена общества)
- регулярно проводятся мероприятия по трансляции результатов социального партнерства образовательного учреждения с общественной организацией.

**Выводы.** Исследование, выполненное с целью теоретического обоснования и опытной проверки эффективности кластерной модели социального партнерства как способа расширения образовательного пространства школы и социализации детей с особыми образовательными потребностями. Опытным путем подтверждена эффективность кластерной модели социального партнерства между образовательными учреждениями и Санкт-Петербургской общественной благотворительной организацией «Перспективы». Включение в число партнеров школы общественной организации, выстраивание с ней взаимодействия на основе специально разработанной программы, определение перечня мероприятий, позволяющих организациям приобрести новый опыт и работать с большей эффективностью, ведет к расширению актуального образовательного пространства школы, повышению образовательного потенциала педагогов и родителей, организации социально-педагогических условий, способствующих социализации учащихся с особыми образовательными потребностями.

#### **Литература:**

1. Barton, L, Oliver, M. The politics of special educational needs. Disability Studies: Past, present and future, 1997. [Текст] <https://disability-studies.leeds.ac.uk/publications/disability-studies-past-present-and-future/>
2. SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People Chairman: Mrs HM Warnock, 1978. [Текст] <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101007182820/http://sen.trb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>
3. Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования: методология и практика: методическое пособие / В.А. Ермоленко, С.В. Иванова, М.В. Кларин, С.Ю. Черноглазкин; Российская академия образования, Федеральное государственное научное учреждение, Институт теории и истории педагогики; под науч. ред. В.А. Ермоленко. - Москва: Институт эффективных технологий, 2013. - 186 с. [Текст]. <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232201> (10.12.2017).
4. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №5. [Текст] URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml>
5. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Помощь ребенку в дифференциации и осмыслении картины мира в контексте новых стандартов образования детей с ОВЗ // Альманах Института коррекционной педагогики. 2013. Альманах №17 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-17/pomosch-rebenku-v-differenciacii-i> (Дата обращения: 25.03.2018)
6. Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», [Текст] <https://минобрнауки.рф/документы/5132>.
7. Степихова В.А. Развитие социального партнерства в сфере дополнительного образования детей: методические рекомендации [Текст]. <http://baseold.anichkov.ru/files/gzrdo/doc/sozialnoepartnerstvo.pdf>.



УДК 378.1

соискатель Кочергин Максим Ильич

ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

**ПОВЫШЕНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЧЕРЕЗ  
ВКЛЮЧЕНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы и тенденции развития студенческих объединений, и показана их роль в подготовке конкурентоспособного специалиста. На основе теоретического анализа существующих определений понятия "конкурентоспособность" сформулировано авторское определение.

*Ключевые слова:* конкурентоспособность, конкурентоспособный специалист, высшее образование, студенческие объединения, молодежь, государство, молодежная политика, студент.

*Annotation.* The article deals with the problems and trends in the development of student associations, and shows their role in the training of a competitive specialist. On the basis of theoretical analysis of existing definitions of the notion "competitiveness" has been defined by the author's definition.

*Keywords:* Competitiveness, competitive specialist, higher education, student associations, youth, state, youth policy, student.

**Введение.** На современном этапе развития рынка труда наблюдается превышение предложения над спросом. Причиной этого является то, что динамика спроса на специалиста вступила в противоречие с традиционной структурой его подготовки. Существующая проблема обращает на себя внимание не только государства, но и вузов, которые заинтересованы в формировании конкурентоспособности будущего специалиста, так как чем больше будет востребован профессионал выпускаемого учебного заведения, тем конкурентоспособнее будет профессиональная школа.

Несмотря на множественность научных работ, современные проблемы конкурентоспособности образования, вузов и оптимальной подготовки будущих профессионалов в их взаимодействии в структуре профессионального образования рассмотрены далеко не всесторонне.

Образовательная реформа, которая уже не один год осуществляется в РФ, актуализировала необходимые требования к формированию конкурентоспособности современных специалистов, что в свою очередь взаимосвязано с необходимостью переосмысления задач получаемого образования в направлении вектора от парадигмы усвоения необходимых умений, знаний, навыков к созданию благоприятных морально-педагогических условий для совершенствования конкурентоспособных качеств будущих выпускников, которые обеспечивали бы их готовность к самосовершенствованию, личностной и профессиональной самореализации в изменяющихся условиях.

В федеральной целевой программе развития народного образования указывается, что роль образования в решении задач социально-экономического развития России заключается в создании условий для повышения конкурентоспособности личности [7].

**Формулировка цели статьи.** Целью проведенного автором исследования - выявить и проанализировать возможности повышения конкурентоспособности будущих специалистов через включение в деятельность студенческих объединений.

**Изложение основного материала статьи.** Проблематика повышения конкурентоспособности будущих специалистов обозначена в Концепции развития образования Правительством Российской Федерации как одна из актуальных проблем, стоящая перед высшей школой.

В нашей работе мы обращаем внимание на студенческие объединения (СО), которые создаются в высших учебных заведениях, как социальная структура, которая влияет на повышение конкурентоспособных качеств будущего выпускника.

С 2012 года Министерство образования и науки РФ дало старт Программе развития деятельности студенческих объединений, которая была направленной на совершенствование системы студенческого самоуправления и повышение роли студенчества в модернизации высшего образования.

В контексте исторического совершенствования СО целесообразно выделить два периода. Первый – конец 19-начало 20 века, временной период который нельзя назвать периодом расцвета демократии и второй временной отрезок – конец 20-начало 21 века, эпоха демократических изменений, создается многопартийная система, господства мнений большинства.

Первый временной отрезок, можно охарактеризовать, как реакционная политика имперского правительства в области организации высшего образования. Сокращались академические права и свободы молодежи. За провинность студентов сажали в карцер, только при хорошем поведении разрешалось ходить на занятия, за которые они должны были платить определенные суммы.

К концу 19 века в имперской России СО динамично развивались. Совершенствовались в деятельности студенческие ассоциации, корпорации, землячества, различные организации, которые пропагандировали физическое, духовное, нравственное воспитание молодых людей. В высших учебных заведениях действовали научно-просветительские центры, сообщества, практически во всех были сформированы организации досуга и быта молодежи, театры, в которых принимали всех желающих студентов и др.

Второй период – конец 20 начало 21 вв. Основной его характерной чертой является демократические преобразования, коснувшиеся всего общества, в том числе и студенческого поколения. В данное время создаются законы, которые формировали нормативно-правовую базу, нацеленную на предоставление независимой самореализации молодежи, которая будет ориентироваться на успех в своей жизни и жизни общества, активность в социальной сфере.

Государство показывает свою заинтересованность в развитии молодежной политики создавая нормативную базу, положительно влияющую на совершенствование СО в стране.

Анализ научных исследований, посвященных СО и их деятельности в пределах высшей школы (Н.М. Стасенко, Н.В. Романова, И.А. Винтин и др.), и практический опыт российских и зарубежных вузов показывают, что развитие сферы объединительной деятельности молодежи является одним из плодотворных и конструктивных способов преодоления многих социальных и профессиональных проблем.

Существование СО помогает совершенствовать образовательную деятельность, осуществлять участие в управлении образовательной организации студенчества, увеличить социальную активность и повысить конкурентоспособность будущего специалиста. Объединения – это еще и потенциальность для молодого поколения овладеть опытом, который позволит на практике осознать гражданско-правовую составляющую общения; педагогам деятельность СО поможет совершенствовать знания о проблемах студенческой молодежи, так же об их ресурсах.

Благодаря этой деятельности молодежь обретает необходимые способности взаимодействия как с преподавательским составом и сотрудниками образовательной организации, сверстниками, так и с организациями вне учебного заведения, которые будут выражаться в деятельности с разными образовательными структурами, социальными и государственными объединениями, с органами местного самоуправления и государственного управления [9].

Студенческие объединения способствуют самореализации студенчества, дают возможность вести социально полезную деятельность, создают условия апробации начальных управленческих навыков для лидеров [8].

Современная практика дает возможность обнаружить положительные тенденции в работе СО направленные на повышение конкурентоспособности будущего специалиста:

- отступление от унитарных программ; разносторонний подход с учетом деятельности СО; реальная возможность выбора программ, рекомендуемых как «сверху», так и собственных «снизу»;
- ориентирование на слаженное комбинирование личных и общественных интересов студентов; потребность взаимодействия личности и коллектива;
- тенденции увеличения на базе СО «ассоциативных», более демократичных, не структурированных жестко форм, многообразных по своей первостепенной направленности, по содержанию деятельности (ориентированных на личность, социум, профессию, однопрофильных и разнопрофильных) [4].

Конкурентоспособность обладает своими уровнями и параметрами. Так, на ступени образования будущих специалистов в высшем учебном заведении она проявляется как уровень качества подготовки. На фазе устройства на работу проявляется как конкурентное преобладание в показателях профессиональных и личностных качеств.

И.Н. Айнутдинова определяет конкурентоспособность специалиста как интегративное качество профессионала, которое отражает компонентную структуру ее компетенций и воздействующую на профессиональное становление, стремление к получению знаний в течение всей жизни, развитость самоорганизации, способность к иноязычной коммуникации, нравственную составляющую, творческие и коммуникативные качества в гармонии с запросами специальности и требованиями стандартов квалификации [1].

Мезинов В.Н. дает такое определение конкурентоспособного специалиста – работник-профессионал, умеющего «на профессиональном рынке, рекомендовать себя в качестве товара и потребовать за это справедливую плату, которая может обеспечить благосостояние себя и своей семьи» [6].

Хазова С.А. в своей работе описывает конкурентоспособность будущего специалиста «как интегративную характеристику, позволяющую ему обеспечить значительно высокий профессиональный уровень, более востребованную рейтинговую позицию на своем профессиональном рынке трудоустройства, стабильно высокую потребность на его услуги» [10].

Обратим внимания на то, что конкурентоспособный выпускник – это не только продукт созданный высшим учебным заведением, так же это и специалист, который обладает определенными личностными и профессиональными качествами.

Ценностные задачи развития конкурентных способностей и качеств проанализированы в исследованиях М.С.Кагана, А.В.Кирияковой, В.П.Бездухова, С.Е.Матушкина, Г.А.Мелекесова, В.П. Тугаринова.

Исследователем Ю.В. Андреевой определены базовые черты конкурентоспособности, отражающие преобладающую направленность личности: на определение профессиональных задач; на развитие персонального (корпоративного) положительного имиджа; на самосовершенствование, самореализацию креативного потенциала; на прогресс в материальном благосостоянии; на социальный прогресс; на саморазвитие воспитательного уровня [3].

По мнению В.И. Андреева среди многих качеств, определяющих конкурентоспособность, стоит выделить наиважнейшие: конкретность целей и ценностной устремленностью, лидерство, трудолюбие, умение рисковать, творческое отношение к возникшим ситуациям, стремление к самосовершенствованию, профессиональному развитию, независимости, стрессоустойчивость и высокой исполнительности в трудовой деятельности [2].

Отечественный психолог П.Н. Шихарев в своем исследовании отмечает, что конкурентоспособная личность обладает следующими качествами и способностями:

- инициативность, находчивость в виде поиска возможных путей использования новых и необычных деловых резервов личности;
- упорство и настойчивость, проявляющиеся в виде готовности личности неоднократно прилагать усилия для того, чтобы в любой ситуации встретить вызов или суметь преодолеть возникшие препятствия, а также изменять стратегии поведения для достижения цели;
- готовность рисковать и предпринимать действия для минимизации последствий риска, при этом контролируя возникшую ситуацию;
- ориентация на продуктивность и качество совершаемых действий;
- ответственность и жертвенность ради результата;
- целеустремленность и открытость к получению новой информации и усвоению нового опыта, обучаемость;
- способность к планированию и распределению собственных сил;
- умение убеждать, аргументировать и устанавливать причинно-следственные связи;
- автономность и самоуверенность [11].

Ю.В. Артемова считает, что конкурентоспособность выпускника высшего учебного заведения во многом определяется наличием у него следующих качеств, а именно: активность, коммуникабельность, независимость в принимаемых решениях, ответственность за собственную работу и деятельность коллектива. В структуре социальных и профессионально значимых качеств в отдельную подгруппу автор выделяет

совокупность интеллектуально-эвристических способностей: умение синтезировать и анализировать информацию, обобщать, структурировать, моделировать, предвещать, воплощать идеи и проекты, способность замечать противоречия и видеть пути решения связанных с ними проблем, критически оценивать внешнюю ситуацию и мыслить независимо от сторонних суждений [5].

**Выводы.** Таким образом, можно выделить основные характеристики деятельности СО направленной на формирование конкурентоспособного специалиста:

1. СО как тренировочная площадка для будущих лидеров-управленцев;

2. СО как инструмент получения более качественного образования и реализация (развитие) научно-творческого потенциала;

3. СО как способ консолидации и реализации студенческих инициатив.

Теоретический анализ литературы по проблеме позволил сформулировать авторское определение понятия «конкурентоспособный специалист».

Конкурентоспособный специалист – человек, обладающий личностными характеристиками и профессиональным потенциалом, кардинально отличающим его от конкурентов высокой рейтинговой позицией, за счет приобретенных в результате системной образовательной деятельности качеств, необходимых для реализации будущей профессиональной деятельности в условиях современного, информационного, рыночно-экономического, социального и политического пространства. Приоритетными позициями личностно-профессионального становления конкурентоспособности специалиста являются лидерские, творческие и коммуникативные качества, надежность, инициативность, способность нестандартно мыслить, нацеленность на результат, умение работать в коллективе, решать поставленные задачи, а также доводить начатое дело до конца.

Вследствие этого, студенческие объединения являются уникальным социальным институтом, которые способны предоставлять молодому поколению возможность проявлять самостоятельность, креативность, обрести опыт новых социальных связей. СО позволяют закрепить собственный социальный статус и зарекомендовать себя на определенных общественных позициях, помогают совершенствовать мировоззрение, способствуют развитию и формированию гражданского самосознания, т.е. стать более конкурентоспособным.

#### **Литература:**

1. Айнутдинова, И.Н. Инновации в современном высшем профессиональном образовании: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста: (зарубежный и российский опыт): глоссарий педагога-новатора / И.Н. Айнутдинова. – Казань: Казанский ун-т, 2011. – 319 с.

2. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития [Текст]: Инновационный курс / В.И. Андреев. – Книга 1. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1996. – 568 с.

3. Андреева, Ю.В. Ориентация профессионального обучения журналистов на саморазвитие конкурентоспособности [Текст] / Ю.В. Андреева. – Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2006. – 246 с.; Андреева, Ю.В. Развитие конкурентоспособности студентов-журналистов [Текст] / Ю.В. Андреева // Педагогика. – 2006. – №5.

4. Анисимова, В.А. Формирование готовности студентов к самореализации в образовательном процессе университета / В.А. Анисимова, Л.А. Закирова, О.Л. Карпова// Омский научный вестник. – 2008. - № 3. – С. 97-99.

5. Артемова, Ю.В. Формирование конкурентоспособности будущего журналиста в образовательном процессе университета: диссертация канд. пед. наук: 13.00.08 / Артемова Ю.В.; [Место защиты: Елец. гос. ун-т им. И.А. Бунина]. - Елец, 2012. - 227 с.

6. Мезинов, В.Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе университета [Текст]: диссертация на соиск. уч. степ. доктора пед. наук [Текст] / В.Н. Мезинов. – Елец, 2009. 347 с.

7. Российская Федерация. Законы. Об утверждении федеральной программы развития образования [текст]: федер. закон №51-ФЗ: принят Гос. Думой 10.04.2000 г. // Вестник образования. – 2000. – №12. – 35 с.

8. Столярова Э.О. Студенческое самоуправление как фактор социализации молодежи в условиях становления социального государства: автореф. дис. ... канд. социолог. наук: 22.00.04 / Э.О. Столярова. – Усть-Каменогорск, 2010.

9. Сырцова Е.Л. Студенческое самоуправление как фактор развития автономности студентов // Современные наукоемкие технологии. – 2007. – № 7. – С. 77-79.

10. Хазова, С. А. Развитие конкурентоспособности специалистов по физической культуре и спорту в процессе профессиональной подготовки: монография / С.А.Хазова. - Майкоп: АГУ, 2011.

11. Шихарев, П.Н. Современная социальная психология [Текст] / П.Н. Шихарев. – М.: ИП РАМ, 2000. – 448 с.

УДК 378.095

**преподаватель кафедры специальных дисциплин Кравченко Олег Георгиевич**  
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь);  
**преподаватель кафедры специальных дисциплин Юзвак Сергей Анатольевич**  
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

### **ФУНКЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МВД РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются проблемы профессионального воспитания в образовательных учреждениях МВД Российской Федерации и пути их решения, призванных формировать систему качеств, необходимых выпускнику такого профильного вуза для выполнения им в будущем специальных профессиональных задач, связанных с профессиональной деятельностью офицера полиции. Определены важные направления учебно-воспитательной работы.

*Ключевые слова:* воспитание, воспитательный процесс, офицер полиции, высшее учебное заведение МВД, функции воспитательного процесса.

*Annotation.* In the article the problems of professional education in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation and ways of their solution aimed at formation of the system of the qualities required of such a graduate profile of the University to carry out in future professional tasks related to the professional activities of a police officer. Identify important directions of the educational work.

*Keywords:* upbringing, educational process, police officer, higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs, functions of the educational process.

**Введение.** Работа сотрудников правоохранительных органов тесно связана с проблемами культуры, многонациональности, морально-этических норм, психологических факторов и профессиональной этики в их практическом функционировании, прежде всего, в процессе взаимоотношений между полицией и обществом. Поэтому чрезвычайно важной стороной учебно-воспитательной работы среди курсантов (слушателей) является формирование у них высоких моральных качеств, как у будущих участковых уполномоченных полиции, инспекторов по делам несовершеннолетних, следователей, оперативных работников – тех, кто непосредственно защищает права и свободы человека, его достоинство и честь, личные и имущественные интересы, чье поведение воспринимается как проявление государственной власти. Правоохранительные органы должны служить образцом, примером поведения для всех остальных членов общества, на них возлагаются важные обязанности, исполнение которых требует не только высокого уровня специальных профессиональных знаний, но и высоких интеллектуальных качеств.

Разумеется, с этими качествами человек не рождается, он их приобретает в процессе обучения и общественного развития. Поэтому высшие учебные заведения системы МВД Российской Федерации должны быть ориентированы на воспитание именно таких высоких качественных свойств своих выпускников и делать максимум для того, чтобы они стали высокообразованными и высокоинтеллектуальными специалистами, с приоритетностью уважительного, чуткого отношения к людям.

Цель, которая стоит перед современным образовательным учреждением, определяет не только содержание его работы, условия функционирования, но и применение тех или иных технологий обучения и воспитания, которые должны обеспечить успешное выполнение социального заказа государства [1, с. 34].

**Изложение основного материала статьи.** Проблема формирования и развития культуры будущих офицеров внутренних войск МВД России определяется как сложная интегративная социально-психологическая система, которая характеризуется степенью владения педагогической теорией и практикой, опытом обучения подчиненных, развитием личности будущего сотрудника системы МВД Российской Федерации. Эффективное развитие культуры осуществлялся путем усовершенствования знаний курсантов в области этико-культурных дисциплин, систематического формирования у них умений и навыков культуры, организации позитивного влияния служебной микросоциальной среды на развитие их внутреннего мира.

Морально-правовое воспитание как универсальный фактор саморазвития будущих правоохранителей играет определяющую роль в достижении цели относительно подготовки качественно новой генерации сотрудников правоохранительных органов Российской Федерации.

Системно-целостный подход предполагает рассмотрение воспитательной деятельности во всех ее измерениях, в узком и широком значениях. То есть воспитание следует рассматривать и как процесс целенаправленного воздействия профессорско-преподавательского состава и курсовых офицеров на курсантов (слушателей) с целью привития им качеств, соответствующих воспитательным целям и задачам; с другой стороны, воспитательный процесс отождествляется с профессиональной социализацией будущих правоохранителей. Именно на такой результат направлен социальный заказ государства, в основе которого лежат такие профессиональные и мировоззренческие требования к каждому будущему сотруднику правоохранительных органов, как высокий профессионализм, патриотизм, нравственность, соблюдение государственных законов, добросовестное и качественное отношение к выполнению своих обязанностей [2].

Как известно, значение воспитательного процесса заключается в том, что он не только приспособляет человека к определенной природной и социальной среде, способствует его социализации, но и выступает универсальным фактором саморазвития человека, каждого конкретного индивида, а следовательно, каждого курсанта или слушателя учебного заведения [4, с. 152]. Кроме того, воспитательной работе присуща аксиологическая (оценочная) функция.

Она призвана формировать у человека систему ценностей, определенные ценностные ориентиры и потребности, то есть выражает определенное качественное состояние ее культуры, интеллигентности. Благодаря этому человек, воспринимая ту или иную вещь или явление, дает им положительную или отрицательную оценку. В динамическом процессе учебно-воспитательной работы происходит формирование духовного облика будущего сотрудника правоохранительных органов, его мировоззрения, политических, правовых, нравственных, художественных, религиозных взглядов, вырабатываются определенные ценностные ориентации, моральные установки, культура коммуникации, формируется его многогранный



духовный мир. Задачам и принципам этого направления особое внимание должен уделять профессорско-преподавательский состав в учебно-воспитательной работе среди будущих правоохранителей [5, с. 87].

Воспитательные технологии в зависимости от их аспектов содержат целый ряд чрезвычайно важных составляющих. Это прежде всего, конечно, профессиональное воспитание, призванное формировать систему качеств, необходимых выпускнику такого профильного вуза для выполнения им в будущем специальных профессиональных задач, связанных с профессиональной деятельностью офицера полиции. Основные показатели профессионального воспитания – это приобретенные знания, умения, навыки, морально-психологическое закалывание, физическое и духовное состояние. Однако практическая школа жизни требует неперменного сочетания профессионального обучения и воспитательных мероприятий таких фундаментальных направлений, как: патриотическое воспитание, которое олицетворяет многоаспектность и многомерность формирования человека, готового к деятельности во имя процветания своей родины и ее защиты; морально-правовое воспитание, которое развивает правовое сознание; эстетическое воспитание, призванное развивать понимание и осознание прекрасного, эстетические взгляды и вкусы, основанные на лучших достижениях человеческой цивилизации; экологическое воспитание, формирующее экологическую культуру личности, осознание себя частью природы, чувство ответственности за окружающую среду и национальное богатство; наконец, физическое воспитание здорового образа жизни, физической культуры, гармонии тела и духа, человека и природы.

К этому же следует добавить важность понимания того, что владение соответствующими навыками и умениями, профессиональным мастерством на основе современных знаний, в частности, про рыночную экономику и тому подобное [2], возможно только на основе напряженного творческого труда личности, что формирует трудовое воспитание, и т.п.

Базируясь на общечеловеческих вечных ценностях в воспитательном процессе, особенно большое значение в современных условиях государства приобретает национальное воспитание, то есть приобретение курсантами (слушателями) социального опыта, наследование духовного достояния российского народа, достижение высокой культуры межнациональных взаимоотношений, формирование в курсантской молодежи, независимо от национальной принадлежности, черт гражданина своего государства. Принципы национального воспитания должны опираться на единство национального и общечеловеческого, на формирование у каждого курсанта национального сознания и достоинства, любви к родной земле, народу, овладения национальной культурой, языком, традициями [5, с. 89].

В достижении поставленной цели решающая роль принадлежит всем структурным подразделениям высшего учебного заведения – коллективам кафедр, факультетов, курсов, отдела по работе с личным составом, то есть преподавателям и сотрудникам, которые ежедневно в процессе учебной и воспитательной работы непосредственно общаются с курсантскими коллективами.

От профессионального уровня и личного примера, психолого-педагогической компетентности и собственного культурного уровня этого состава вузовских работников зависит успех дела в отношении формирования личности каждого будущего правоохранителя. Тем более, что преподаватель в ведомственном вузе системы МВД выступает в нескольких ипостасях одновременно – он и педагог, и ученый, и офицер полиции, и, конечно же, – непосредственный воспитатель.

От личности преподавателя как ведущей фигуры в учебно-воспитательном процессе, от его профессионального мастерства зависит, насколько эффективно прививается курсантам не только культ образования, но и понимание престижа их главного труда и значимости будущей профессии правоохранителя. В конце концов, от преподавателя в значительной степени зависит уровень воспитанности курсанта, уровень его культуры, патриотического отношения к своей родине и тому подобное. Потому что каждый преподаватель, опираясь на широкий кругозор в своей области, на обладание высоким уровнем сознания, качествами организатора и воспитателя, должен стремиться создать вокруг себя микроклимат духовности и определенного культурного пространства. Находясь в постоянном учебно-воспитательном контакте с курсантами, преподаватель не только передает им необходимую профессиональную информацию, помогает приобрести теоретические знания, практические навыки и умения. Через восприятие личности преподавателя как воспитателя происходит самое важное в учебно-воспитательном процессе – формирование личности самого будущего сотрудника правоохранительных органов, его гражданского сознания, патриотизма, развитие духовных качеств.

Также обязательным условием воспитательного процесса будущих сотрудников правоохранительных органов Российской Федерации является профессиональная правовая культура руководителей отделов системы МВД как составляющая их профессиональной подготовки. На основе связи между профессиональной правовой культурой руководителя и его управленческой деятельностью формируется профессиональная компетентность курсантов, и это формирование будет эффективным при учете педагогических условий, адекватных специфике служебной деятельности конкретного руководителя, а именно: введение профессионально-педагогического отбора сотрудников на руководящие должности, оптимизация их профессионально-педагогической подготовки, обеспечение профессионализации и самосовершенствования.

Деятельность сотрудников органов внутренних дел обусловлена решением различных оперативно-служебных задач, которые являются разными по содержанию, методам и средствам их реализации. Является очевидным, что, выполняя функциональные обязанности, сотрудники полиции затрагивают интересы граждан, что усиливает их моральную ответственность в рамках обеспечения безопасности государства, и реализации законных прав и интересов личности. Охраняя правопорядок, работники ОВД вынуждены применять меры предосторожности, ограничивать отдельные права личности или временно лишать их в соответствии с профессиональными нормами, которые возникают в процессе трудовой деятельности и регулируются профессиональной этикой [2].

Специфика профессии, высокий уровень требований к социальной ответственности, связана с выполнением опасных задач в экстремальных условиях, что предопределяет особенности национально-патриотического воспитания будущих сотрудников системы МВД России. Анализ воспитательного процесса в Крымском филиале Краснодарского университета МВД России свидетельствует, что характерной является положительная тенденция изменений мотивации курсантов, а именно: уменьшается процент лиц со средним уровнем мотивации к достижению поставленной цели и увеличивается процент с высоким уровнем мотивации. Это особенно важно, в конфликтных ситуациях, когда поступки людей диктуются эмоциями,

поэтому надо учить молодых полицейских воздействовать на чувства и разум участников происшествия [3, с. 75].

Профессиональная этика конкретизирует общие этические нормы в зависимости от специфики отношений коллективов соответствующих профессий к обществу в целом и особенностей личных отношений в деятельности определенного вида. Профессиональный этикет является важной предпосылкой наиболее полного соблюдения профессиональной этики и обеспечения служебной деятельности в целом. Говоря об этикете, обычно имеется в виду форма отношений между людьми. Это, прежде всего, правила вежливости, соблюдение норм поведения в общественной среде, защита свобод и прав гражданина и его человеческого достоинства. Главным, что определяет применение правил культурного поведения, необходимость всегда учитывать интересы людей, которые нас окружают. Поэтому нужно стараться не мешать другим людям работать, отдыхать, выполнять те или иные задачи, полезные для общества, не нарушать спокойствие или хорошее настроение окружающих.

Сотрудники полиции при пресечении противоправных действий в зависимости от обстоятельств должны уметь использовать различные тактико-психологические приемы воздействия на лиц с противоправным поведением [3, с. 75].

Чрезвычайно важная роль в нравственно-этическом воспитании будущих правоохранителей, отводится такой новой форме деятельности, как социально-психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса, использование психологического воздействия, которое, по мнению специалистов, приводит к изменению психологических регуляторов активности человека и может рассматриваться одновременно и как процесс, и как его результат. Психолого-педагогические факторы способствуют значительному повышению эффективности учебно-воспитательного процесса, применению системы воспитания, сочетающей меры педагогического, социального, правового и психологического характера.

Как уже отмечено выше, правоохранительная деятельность выдвигает перед всеми работниками внутренних дел многообразные требования, составляет определенную систему необходимых профессиональных знаний, умений и навыков. Психологический анализ профессиональной деятельности работников полиции позволяет выявить ряд этапов, через которые постепенно движутся они к конечному результату – установлению истины. В их деятельности выделяются познавательная, информационная, аксиологическая, коммуникативная и другие стороны этого многофункционального социального процесса.

Особенно важную функцию связи работников правоохранительной сферы в общественной структуре выполняет культура коммуникации, контактов между людьми в их практическом взаимодействии. Любое личностное действие осуществляется в условиях прямых или косвенных отношений одного человека с другим посредством повседневного общения, которое пронизывает все сферы социальной деятельности, выступает ее смысловым аспектом. При этом культура коммуникации делает возможным не только общение людей, но и регулирование их взаимоотношений и деятельности. Регулирование реализуется с помощью определенных норм, усвоение которых необходимо каждому для успешной адаптации в обществе [2].

**Выводы.** Итак, в профессии юриста и правоохранителя коммуникативный аспект играет особо важную роль. Поэтому наряду с решением множества других проблем, связанных со спецификой работы органов внутренних дел, формирование коммуникативных умений, владения личными эмоциями и управление (в рамках закона) эмоциями других людей, получение благодаря этому необходимой информации и осуществления психологического воздействия на человека – это, безусловно, один из очень важных направлений учебно-воспитательной работы.

Учитывая вышесказанное, задача образовательного учреждения системы МВД Российской Федерации – направить учебно-воспитательный процесс в русло формирования чрезвычайно важных и многогранных морально-этических принципов в воспитании будущих правоохранителей, принципов, которые являются весомой составляющей в становлении патриотизма молодого специалиста как гражданина и человеческой личности, его национального и правового самосознания.

#### **Литература:**

1. Воспитательная работа: содержание, организация, методика: учеб.-метод. пособие / сост. В. А. Копылов. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2014.
2. Мельников С. Воспитательная работа в Военном университете [Электронный ресурс]. URL: <http://obmendoc.ru/files/users/ivansudent/44/view/91577-91581> (дата обращения: 26.01.2017).
3. Павлов И.М. Методика проведения практических занятий по отработке тактики действий нарядов полиции при полицейском реагировании в городских условиях на этапе непосредственного реагирования / И.М. Павлов // Альманах современной науки и образования. - №3 (117). – Тамбов: Грамота, 2017. – С. 74-77.
4. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания: Учеб. пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
5. Теория и практика воспитания военнослужащих Вооружённых Сил Российской Федерации: Учебное пособие. // Под общей редакцией И. А. Алехина. – М.: ВУ, 2003.

УДК 37

педагог дополнительного образования Кравчук Андрей Александрович

ГБОУ Школа «Содружество» (г. Москва);

доцент кафедры педагогики Романова Галина Александровна

ГОУ ВО МО Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье обоснованы потенциальные возможности учреждений дополнительного образования детей в осуществлении профориентационной работы; рассмотрены проблемы профессиональной ориентации детей с ограниченными возможностями здоровья.

*Ключевые слова:* дополнительное образование детей; социокультурная компетентность; профессиональная ориентация обучающихся; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; профессиональное самоопределение; общение.

*Annotation.* The article substantiates the potential of institutions of additional education of children in the implementation of career guidance work; the problems of vocational guidance of children with disabilities.

*Keywords:* additional education of children; sociocultural competence; professional orientation of students; students with disabilities; professional self-determination; communication.

**Введение.** Одним из основных этапов в жизни каждого человека является выбор профессии. Зачастую этот выбор определяет судьбу человека. В связи с этим профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация - крайне важный и сложный процесс, особенно для обучающихся, имеющих ОВЗ и /или инвалидность.

**Формулировка цели статьи.** Обоснование ресурсов системы дополнительного образования в профессиональном самоопределении и профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

**Изложение основного материала статьи.** Одним из приоритетных направлений модернизации российского образования сегодня является создание безбарьерной среды для получения образования любого уровня и направленности всех категорий обучающихся, в том числе и обучающихся, имеющих ограниченные возможности здоровья, в соответствии с их способностями и возможностями. Такой подход к организации образовательной деятельности обязателен и для системы дополнительного образования.

Качество современного дополнительного образования во многом определяется его соответствием потребностям и интересам растущей личности, ориентацией не только на развитие интеллектуальных и творческих способностей, формирование индивидуальности, но и обеспечение успешной адаптации и самореализации каждого человека в условиях социального многообразия.

Отклонения в развитии ребенка почти всегда провоцируют его выпадение из социально и культурно обусловленного образовательного пространства, нарушают процесс самоанализа и самооценки, вызывают деформацию социальных связей. В соответствии с этим фактором успешной социализации и гармоничного развития личностных характеристик, обеспечивающих устойчивость к девиациям, на наш взгляд, является именно инклюзивное образование обучающихся. В данном контексте возможно говорить не только о девиациях поведения детей с ОВЗ, но и вероятности нарушений поведения представителями социальной группы, в которую они включаются.

Адаптация предполагает готовность человека активно взаимодействовать с социальной средой и использовать ее потенциал для собственного развития. Для этого необходимо развитие социально значимых способностей, сформированное чувство собственной ценности.

Профессиональная деятельность, работа играет важную роль в жизни людей с ограниченными возможностями здоровья, оказывая большое влияние на их эмоциональное состояние и физическое самочувствие. Удачно выбранная профессия повышает самоуважение и позитивное представление о себе, усиливает удовлетворенность жизнью. Адекватность выбора и уровень освоения профессией влияют на все сферы человеческой жизнедеятельности, на общее качество жизни. Поэтому так важно для подростка с ОВЗ сделать правильный выбор.

Выбор будущей профессии есть результат учета достаточно большого числа факторов, в том числе и способности к эффективному общению со всеми субъектами деятельности. Успешное профессиональное самоопределение для людей с ограниченными возможностями здоровья имеет большое значение, так как неправильные установки в данной области для молодых людей с инвалидностью могут привести к депривации, социальной дезадаптации, усилению влияния физических нарушений, ухудшению здоровья. Педагогу дополнительного образования важно знать особенности личности, её предрасположенность к реагированию на невозможность реализации наиболее значимых для нее потребностей, на крушение идеалов и ценностей и создавать ситуации успешности для каждого ребенка. Большое значение имеет обобщение опыта образовательных организаций, а также отдельных педагогов, успешно реализующих программы инклюзивного образования и социализации детей и подростков [3].

Очень важное значение для обучающегося с ОВЗ имеет осведомленность о реальной ситуации трудовой деятельности в выбранной профессии, критериях пригодности и заработной плате. Такая осведомленность может помочь заранее подготовить подростков с ОВЗ, поскольку зачастую в момент обучения (в высшем или среднем профессиональном учебном заведении) он не всегда имеет адекватное представление о современном рынке труда, что в дальнейшем может помешать ему реализоваться в выбранной специальности. Главная (идеальная) цель профессионального самоопределения — постепенно сформировать у обучающегося с ограниченными возможностями здоровья внутреннюю готовность самостоятельно и осознанно планировать, корректировать и реализовывать свое развитие (профессиональное, жизненное и личностное).

Молодой человек, принимающий решение о выборе профессии, должен обладать способностью управлять определенными процессами, в том числе эмоциональной, интеллектуальной сферами, уметь оценивать имеющиеся варианты выбора с учетом их трудностей для себя, ожидаемых результатов и т.д. Для людей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих в связи с этим некоторые ограничения своих

профессиональных возможностей, это решение является наиболее трудным. Данное обстоятельство сужает, усложняет выбор профессии для лиц с ОВЗ и вносит в него элементы драматизма, которые часто проявляются в противоречии между собственными интересами, притязаниями субъекта выбора профессии и теми ограничениями, которые налагает на него медицинский диагноз. Выбор профессии для детей с ОВЗ становится проблемой не только для них самих, но и для их родных и близких, что сопровождается рядом вызовов и рисков [2].

В связи с этим для реализации проблемы принятия решения от человека требуется ряд качеств, умений и знаний. К наиболее важным следует отнести умение ставить цель выбора профессии, адекватно оценивать себя в будущей профессии, способность логически мыслить, регулировать волевую, эмоциональную сферы, знать свои индивидуальные особенности, черты характера, уметь составлять жизненный и профессиональный планы, обладать качествами самоактуализирующейся личности. Следовательно, важную роль в профессиональном самоопределении как сложном диалектическом процессе формирования личности системы своих основополагающих отношений к профессионально-трудовой среде и себе в ней, развития и самореализации личностных и физических возможностей, формирования адекватных профессиональных планов и намерений, формирования образа себя как профессионала, будет играть социокультурная компетентность. Социокультурная компетентность обеспечивает человеку активную позицию в социально значимой индивидуальной и совместной деятельности; проявляется в способности, готовности и мотивированности субъектов к эффективному взаимодействию с другими людьми и группами в условиях инклюзивной социально-образовательной среды, в условиях постоянного изменения данной социокультурной среды инициирует адаптационные механизмы ее субъектов. Способность эффективно взаимодействовать с другими людьми и группами в поликультурном пространстве социально значимой деятельности, то есть быть полезным, значимым, успешным в реализации задач группы и своих собственных потребностей и интересов.

Необходимо учитывать, что количество людей с ограниченными возможностями здоровья от года к году увеличивается, а потребности рынка, формирующего образовательный заказ, быстро меняются. Данный факт придает проблеме профессионального самоопределения лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях нашего времени особую актуальность и требует поиска ее решения в концептуальном и методическом планах.

Мы считаем, что для людей с ОВЗ востребованными и посильными могут быть профессии таких отраслей как агропромышленность, предпринимательство, жилищно-коммунальное хозяйство, социокультурный комплекс, сфера обслуживания, наука, образование и педагогика.

В структуре нашего общества число лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья, по оценкам экспертов ООН составляет 10 % от общей численности населения. Во всем мире наблюдается неуклонный рост числа лиц, ставших инвалидами в силу целого ряда экономических, социальных, демографических причин. В России ежегодно инвалидами признаются около 3,5 млн. человек, в том числе более 1 млн. человек - впервые.

В настоящее время в Российской Федерации проживает 1,6 миллиона детей-инвалидов. Этим детям необходимо создание специальных условий для получения образования, осуществления трудовой деятельности и социализации в целом. Специальные условия – это необходимые условия для получения детьми с ограниченными возможностями здоровья реабилитационных услуг, приспособлений, технологий, способов, методов, программ, учебников, пособий и других средств, обеспечивающих реализацию их конституционных прав и свобод, помогающих осуществить профессиональную самоориентацию.

Профессиональная ориентация представляет собой систему различных форм индивидуальной и групповой работы, включая мероприятия, организационно-деятельностные игры, тренинги, консультации, направленные в конечном итоге на профессиональное самоопределение индивида с учетом его склонностей, интересов, возможностей и потребностей на рынке труда.

Профорентация – это сложный, противоречивый и длительный процесс, который начинается в дошкольном возрасте и продолжается до момента сознательного выбора профессии в юности, что подчеркивает значимость учреждений дополнительного образования как одного из ресурсов успешного профессионального самоопределения.

Для начала рассмотрим этапы профорientации в общем виде.

На первом этапе:

- формируются установки на труд и позитивное отношение к труду;
- развиваются общетрудовые и предпрофессиональные качества и навыки;
- формируются базовые ценности, нормы и правила профессионального поведения;
- формируется адекватная самоидентификация, адекватный уровень притязаний и самооценки

относительно выбираемой профессии с учетом медицинских показаний и противопоказаний в отношении предварительно сделанному профессиональному выбору.

Данный этап начинается, по мнению большинства ученых, в дошкольном возрасте и заканчивается в подростковом, то есть, когда у ребенка завершается процесс развития рефлексии.

Второй этап является диагностическим, включающим в себя задачу по выявлению индивидуальных особенностей и возможностей конкретного ребенка к освоению тех или иных видов трудовой и профессиональной деятельности с учетом характера его заболевания.

Третий этап - формирующий, на котором происходит:

- развитие установок и мотиваций к рекомендуемым с медицинской точки зрения видам трудовой деятельности;

- развитие качеств, имеющих важное значение для успешности в показанных видах деятельности;

- смягчение и ликвидация неадекватных установок на освоение не рекомендованных с психологической и/или медицинской точки зрения профессий и специальностей (что требует совместных усилий родителей, воспитателей, психологов и других специалистов; проявление особого такта в беседах, затрагивающих эту, порой болезненную для ребенка, тему);

- содействие в осуществлении адекватного профессионального выбора.

Наряду с этапами целесообразно выделить также и подходы к профорientации, в рамках которых предполагается поэтапное решение ее задач. Эти методы выбираются в зависимости от условий и особенностей контингента.



Выделяют следующие подходы к профориентации: социализирующий, личностно-ориентированный, справочно-просветительский, текстологический, «глубинный» психологический или психоаналитический, гуманистический, организационно-управленческий, рационалистический, воспитательный, подход «частичных услуг», активизирующий [1].

Для эффективной профориентационной работы необходимо учитывать не только возраст ребенка и особенности его здоровья, но и форму отношений с родителями и их мнение относительно выбора профессии их детьми. Надо признать, что в России на данный момент система профориентационной работы с инвалидами находится на стадии формирования.

Модель реализации профориентационной работы с детьми с ОВЗ должна представлять, по-нашему мнению, тесное взаимодействие следующих структур: «Школа – Учреждение дополнительного образования – ВУЗ (СУЗ) - Предприятие».

Каждый из партнеров должен быть заинтересован в участии в подобном проекте, потому что в этом случае вузы получат мотивированных абитуриентов, а профильные организации – квалифицированных специалистов. Еще одна важная особенность подобного проекта - учет умений, которые будут востребованы работодателями через 6-8 лет, когда выпускники завершат обучение в вузах и придут в выбранные ими секторы экономики.

В современной социокультурной ситуации дополнительное образование рассматривается как система, реализующая возможность адаптировать детей, в том числе с ОВЗ, к различным отношениям, предлагать многообразие образовательных услуг, которые позволят создать условия для личностного, профессионального и творческого развития подростков, развить способность, готовность и мотивированность к эффективному взаимодействию с другими людьми и группами в условиях инклюзивной социальной-образовательной среды [4].

Отметим, что в последние 10 лет система дополнительного образования приобрела ряд качественных характеристик, которые определяют ее социальную значимость. В числе основных можно назвать личностную ориентацию образовательного процесса, профильность, практическую направленность, профессиональную ориентацию, а также разнообразие содержания, форм и методов обучения.

Отечественная педагогика дополнительного образования уделяла и уделяет огромное внимание профессиональной ориентации в плане организации трудового воспитания, самостоятельности, сознательности и активности молодых людей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Профориентация в центрах детского технического творчества связана не только с развитием творческого мышления, она обеспечивает осознанность выбора будущей профессии, социализацию и социальную адаптацию развивающейся личности в условиях поликультурного социума группы; здесь развивается социокультурная компетентность как способность личности принимать групповые нормы, следовать им и при этом сохранять свою индивидуальность, адаптироваться к реалиям современного мультимира [5].

Одним из направлений деятельности учреждений дополнительного образования является техническое. В работе со своими учениками, в том числе с ОВЗ, активно применяются аддитивные технологии, станки лазерной и фрезерной резки с числовым программным управлением, используется формат Fab Lab.

Fab Lab – это небольшой мастерская, где можно сделать прототип собственного проекта. В основу нашей мастерской заложена модель лабораторий, созданных впервые в Массачусетском Техническом Институте, и затем распространившихся по всему миру.

Суть проекта заключается в создании материально технической базы коллективного пользования. Основная цель проекта - предоставить детям возможность творить, применяя современные технологии цифрового производства, а также сделать техническое творчество доступным для каждого.

Мы считаем, что давая возможность детям и подросткам работать на современном оборудовании, в том числе, используемом на производственных предприятиях нашей страны, можно помочь им грамотно выбрать свой дальнейший профессиональный путь, что особенно важно для ребят с ограниченными возможностями здоровья.

**Выводы.** Профориентация позволяет людям с ограниченными возможностями здоровья интегрироваться в современное общество, найти в нем применение для себя. Основная задача профориентационной работы - подобрать для людей с особыми потребностями такую работу, которая будет совпадать с их способностями и умениями, а также будет востребована на рынке труда.

В связи с этим, не только развитие интересов и способностей, реализация потребностей растущей личности, но и подготовка к сознательному выбору профессии обучающимися составляет суть функционирования учреждений системы дополнительного образования детей.

#### **Литература:**

1. Панина С. В. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся: учебник и практикум для академического бакалавриата / С. В. Панина, Т. А. Макаренко. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2014. — 312 с.
2. Петренко А.И., Романова Г.А. Инклюзивное образование: анализ рисков и путей их преодоления // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Выпуск 54, Часть 3. - с. 174-180.
3. Романова Г.А. О проблемах социализации детей с особыми потребностями в условиях оздоровительного лагеря // Наука и образование в XXI веке: теория, практика, инновации: Сборник науч. трудов по мат. Межд. научно-практ. конф. 2 июня 2014 г. В 4 частях. Ч. IV. М.: АР-Консалт, 2014. - с. 38-40.
4. Романова Г.А. Развитие социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования как социально-педагогическая проблема // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. XI-с. 175-181.
5. Романова, Г.А. Развитие социокультурной компетентности студентов в условиях интеракции // Инициативы XXI века. - № 4. - 2015. - с. 102-105.

УДК: 378

**кандидат педагогических наук Крайнова Екатерина Анатольевна**

Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации (г. Сызрань);

**кандидат педагогических наук Тараканов Алексей Валерьевич**

Филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Сызрань);

**начальник расчета-инструктор Савин Алексей Сергеевич**

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации (г. Воронеж)

## ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье рассматриваются возможности и роль информационно-коммуникационных технологий в системе современной подготовки будущих специалистов. В работе использовались такие методы исследования как системный анализ, обобщение, моделирование. В статье выявлены проблемы информатизации российской высшей школы, такие как отсутствие единой методологии внедрения новых информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс, недостаточный уровень скоординированности в работе образовательных учреждений по формированию единой базы программного обеспечения, недостаточная подготовка профессорско-педагогического состава. Определены основные направления интенсификации информатизации высшего образования. Показана роль использования электронных мультимедийных образовательных комплексов.

Материалы статьи могут быть использованы для оптимизации учебного процесса образовательных учреждений высшего образования и в исследованиях, посвященных информатизации образования.

*Ключевые слова:* информатизация, информационно-коммуникационные технологии, система подготовки, электронный учебник, мультимедиа, дистанционное обучение, электронное обучение.

*Annotation.* The article discusses the possibilities and role of information and communication technologies in the system of modern training of future professionals. The work uses such research methods as system analysis, generalization, modeling. The article reveals the problems of informatization the Russian higher school, such as the lack of a unified methodology for the introduction of new information and communication technologies in the educational process, the insufficient level of coordination in the work of educational institutions to form a unified database of software, insufficient training of the teaching staff. The main directions of intensification of informatization of higher education are defined. The role of using electronic multimedia educational complexes is shown.

The materials of the article can be used to optimize the educational process of higher education institutions and in studies on informatization of education.

*Keywords:* informatization, information and communication technologies, training system, electronic textbook, multimedia, distance learning, e-learning.

**Введение.** В современном информационном обществе стремительный процесс информатизации затронул все сферы его деятельности без исключения, результатом чего стала значительная модернизация техники и технологий, и как следствие, потребность в кадрах, обладающих не только знаниями и умениями в области информационных технологий, не только владением конкретным видом компьютеризированных технических средств, но и обладающих высоким уровнем готовности использования новых информационных технологий в реализации своих профессиональных функций. Поэтому актуальность реструктуризации системы подготовки будущих высококвалифицированных специалистов как в содержательном, так и в технологическом плане очевидна.

В Федеральном законе «Об информации, информатизации и защите информации» от 27.07.2006 г. №149-ФЗ (от 13.07.2015г.) информатизация трактуется как организационный, социально-экономический и научно-технический процесс, позволяющий создать благоприятные условия для удовлетворения информационной потребности личности и социальных институтов на основе формирования и использования информационных ресурсов [10]. Иными словами, под процессом информатизации следует понимать внедрение в практическую деятельность методов и средств получения, хранения, обработки и передачи информации с использованием средств компьютерной техники и телекоммуникации, в котором предполагается комплексное использование приобретенных знаний для формирования баз данных и знаний в интересах дальнейшего развития общества.

Последствием информатизации является нарастающее применение информационных ресурсов в различных сферах профессиональной деятельности, что влечет за собой изменения в ее организации и технологии. Поэтому важной задачей системы образования является поиск путей и средств для достижения достаточного уровня информационного оснащения обучаемого при решении профессиональных задач.

Информационная ориентация системы образования актуальна в связи с тем, что у современного специалиста необходимо сформировать готовность к самостоятельной профессиональной деятельности и ее организации, которая происходит в информационном обществе.

В образовательных учреждениях высшего профессионального образования информатизация должна рассматриваться как изменение методов и содержания профессиональной подготовки будущих специалистов, согласно инновационным маршрутам.

Информатизация может быть реализована за счет собственных ресурсов, и построена на основе выработанной концепции, так называемая – управляемая информатизация, или осуществляться по

инициативе преподавателя, встраивающего элементы информатизации в предметную область, которую он преподает, то есть неуправляемая информатизация.

Безусловно, в системе образования необходимо поддерживать и развивать управляемую информатизацию, в рамках которой должна быть создана теоретико-методологическая база отвечающая необходимым условиям образовательного пространства.

**Формулировка цели статьи.** Целью статьи является раскрытие понятия информатизации высшего образования и выявление возможностей применения информационно-коммуникационных технологий в системе современной высшей школы.

Задачи, стоящие перед авторами:

- обозначить проблемы, существующие в образовательных учреждениях высшего образования;
- выявить основные направления внедрения информационно-коммуникационных технологий в систему подготовки компетентных специалистов;
- показать роль использования мультимедийных обучающих комплексов в системе подготовки специалистов высшего звена.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ научной литературы показал, что проблему информатизации образования достаточно широко исследовали многие ученые, такие как Б. Г. Акимов, Е. Т. Игнатов [1], М. И. Башмаков, С. Н. Поздняков [2], Б. Н. Богатырь [3], Е. М. Дорожкин, М. Д. Щербин [5], Д. С. Ермаков [6], А. С. Коповой, Д. А. Давыдов [8], С. В. Шанин, А. А. Гриднев [13] и др. Проблемам раскрытия сущности и содержания информационных технологий в сфере профессиональной подготовки специалистов различных направлений и профилей посвятили свои труды В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. К. Уман [4], К. К. Колин [7], Н. В. Бордовская [12], А. П. Шелковников, В. М. Литвишков [14] и др.

В.И. Роберт отмечает, что информатизация образования невозможна без методологических ориентиров, теоретической базы и технологии решения двух задач. Во-первых, смещения акцентов обучения в сторону развития личности обучающегося для ее интеллектуализации и социализации в условиях информационного общества. Во-вторых, разработка и внедрение аппаратно-программных комплексов, выполняющих образовательные задачи и функционирующих на базе информационных технологий [11], т.е. электронной информационно-образовательной среды.

Нельзя не отметить, что в образовательных учреждениях высшего профессионального образования присутствует проблем, в связи с наличием которых информатизация не принесет положительных результатов:

- 1) не совершенство или отсутствие методологического пути внедрения инновационных информационных технологий в практику обучения будущих специалистов;
- 2) отсутствие единой базы применяемых программно-аппаратных средств, а также необходимость постоянного их обновления, что влияет на финансовые затраты;
- 3) несвоевременное переобучение профессорско-преподавательского состава для использования новых информационных технологий, вследствие недостаточный уровень подготовки и отставание от прогрессивных технологий.

В связи с этим, повышение уровня профессиональной подготовки специалистов за счет организационно-методической работы и информационно-ресурсной базы, основанных на новых информационных технологиях, должно стать основным направлением информатизации системы образования. К тому же, стоит отметить, что образовательная система, разрабатывая и внедряя информационные технологии, расширяет границы своих организационно-методических возможностей.

В данном случае информационные технологии нужно рассматривать как направленный на достижение высокого уровня профессиональной подготовки специалистов скоординированный методический, организационный и технический процесс, который охватывает элементы образовательного учреждения, а не как совокупность аппаратных средств и программного обеспечения.

Информационные технологии в системе образования позволяют повысить индивидуальную составляющую профессиональной подготовки обучаемых, углубить мыслительную деятельность, расширить информационное поле в предметно-профессиональной и общекультурной областях.

Развитие информационных технологий, внедренных в образовательный процесс, наблюдающееся в последнее время, породило противоречие между существующей методологией профессиональной подготовки обучающихся и меняющейся методологическую основу образования реализацией потребности внедрения новых средств обучения в ее информационно обусловленную модификацию. Это предопределило возможность интенсификации профессиональной подготовки.

Основные направления, выделяемые при внедрении в систему подготовки высококвалифицированных специалистов информационных технологий:

– использование телекоммуникационных технологий, предоставляющих удаленный доступ пользователю к информационным ресурсам учебного заведения или сети Internet. Это позволит будущему специалисту задействовать больший спектр баз данных, а также расширить профессиональный кругозор. Возможности глобальных и локальных вычислительных сетей в настоящее время используются в ряде высших учебных заведений, то дает возможность обучаемым получить более разностороннюю информацию их различных источников.

– использование универсальных информационных технологий, которые включают в себя программные и аппаратные средства, применяемые при выполнении большинства задач, связанных с повседневной профессиональной деятельностью. В них входят персональные компьютеры, операционные системы, текстовые и графические редакторы, системы управления базами данных, редакторы электронных таблиц и средства поиска информации. Их широкое применение обуславливается отсутствием необходимости в специальном программном обеспечении для разработки обучающей среды, а также схожестью аппаратного устройства и графического интерфейса пользователя, что упрощает обучение. Помимо прочего, благодаря тенденции совместимости новых информационных технологий с предыдущими разработками, создаваемые методические рекомендации не теряют актуальности.

Применение технологий дистанционного обучения в системе высшего профессионального образования остается важным перспективным направлением образовательных учреждений. Новые образовательные технологии, которые подтвердили свою эффективность в модернизации дистанционного обучения

регламентируются Федеральным Законом РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. 273-ФЗ.

Дистанционное обучение специалистов может осуществляться благодаря применению различных схем. Они способны дополнять средства дистанционного обучения с использованием дистанционных курсов. В схемах может осуществляться синхронное, асинхронное обучение и сочетание способов. Заранее записанные курсы, методический материал, высылаемый по электронной почте или другими способами рассылки, а также различные программные компоненты, способные вести оценку знаний, следует отнести к асинхронному обучению, то есть не требующему наличия постоянного соединения между сторонами, обменивающимися информацией. Одновременные действия обеих сторон являются необходимым условием для существования синхронного метода. Например, организация видеосвязи, при которой обучаемый взаимодействует с преподавателем в режиме реального времени, хорошо подчеркивает замысел синхронного обучения. Данные средства реализуются с использованием глобальной сети Internet и локальной вычислительной сети. Сочетание синхронного и асинхронного способов предполагает непосредственное взаимодействие обучаемого с преподавателем на начальном этапе обучения. Далее, обучаемый выполняет работу самостоятельно, а преподаватель сопровождает процесс профессиональной подготовки в информационно-методическом плане. В том случае, если дистанционный курс сложный и объемный, то выполняется чередование самообучения и online занятия с преподавателем.

Для того, чтобы использовать информационные технологии в рамках организации процесса дистанционного обучения, учреждение высшего профессионального обучения должно иметь:

- открытый неограниченный высокоскоростной доступ к глобальной сети Internet;
- сервер хранения данных, способный обеспечить единовременный доступ к данным не менее чем 30% обучаемых по дистанционному курсу;
- информационный портал или web-сайт с своевременно обновляющейся информацией для участников процесса обучения;
- технические средства, необходимые для обеспечения связи между обучаемыми и преподавателями при использовании синхронной схемы обучения;
- систему аутентификации и авторизации участников образовательных отношений при помощи предоставляемых персональных логина и пароля, что даст возможность разграничить контент и предоставлять информационно-образовательные ресурсы каждому отдельно выделенному кругу пользователей в соответствии со специальностью и курсом обучения;
- систему проверки и оценки знаний на каждом этапе обучения.

В рамках организации дистанционного обучения могут быть использованы две модели обмена информацией между преподавателями и обучаемыми. Согласно первой модели, обучаемым должен быть предоставлен контент для изучения. Обмен информацией здесь заключается в контрольно-оценочных работах. Вторая модель свойственна асинхронной схеме дистанционного обучения и заключается в ручной обработке данных, которые после преобразования в цифровой вид распространяется с использованием электронной почты.

Компьютерные инновационные информационные технологии, внедряемые в систему образования и направленные на его поддержку, должны быть ориентированы на:

- предоставление обучаемым информационно-образовательных ресурсов (электронные учебники, справочники, видеофильмы);
- контроль усвоения учебной информации (тестовые программы);
- моделирование изучаемых процессов (тренажеры, симуляторы, предметно-ориентированные среды).

Широко распространенные образовательном процессе в настоящее время электронные учебники используются как для проведения учебных занятий, так и для самостоятельного обучения. По своей структуре они представляют учебник на бумажном носителе, однако, имеют ряд преимуществ. Поскольку электронные учебники построены на принципе использования гиперссылок, они дают возможность мгновенно переходить от раздела к разделу. Наличие электронного поиска по содержанию учебника ускоряет изучение материала. Работа с учебным материалом может проводиться обучаемым по «индивидуальной траектории». Также для улучшения усвоения учебного материала электронные учебники могут быть наполнены презентациями, конспектами, анимированными изображениями и видеофильмами. Как правило, электронный учебник может содержать проверочный тест для оценки изученного материала.

Наличие в организациях высшего профессионального обучения электронных тренажеров и симуляторов позволяет в ходе выполнения учебно-тренировочных задач сформировать практические умения и навыки по отдельным видам деятельности. Использование тренажеров способствует имитации реальной обстановки и подготавливает обучаемых к реалиям профессиональной деятельности.

Контроль знаний обучаемого остается важной составляющей процесса профессиональной подготовки в системе образования. В образовательных учреждениях высшего профессионального обучения необходимо осуществлять промежуточный и итоговый контроль обучаемых, для чего должна быть разработана достаточная база тестовых заданий. Разрабатываемые отдельно по каждой учебной дисциплине тестовые программы позволяют оперативно и объективно оценить знания обучаемых.

Информационные технологии включают в себя мультимедиа продукты. Данный контент, построенный на мультимедиа технологии, отличается вставками текстовой, графической, аудио и видео информации (например, электронные энциклопедии, учебные фильмы). Работа с большими массивами информации возможна благодаря гипермедиа технологии, являющейся частью мультимедиа технологии. Она способна предоставить информацию в текстовом, графическом, аудио и видео формате, а также просмотреть или воспроизвести ее, структурировать и произвести отбор, благодаря использованию баз данных и информационно-поисковых систем, которые выдают пользователю необходимую информацию, согласно его запросу.

Мультимедийные технологии, используемые в организациях высшего профессионального обучения вовлекают одновременно слуховой и зрительный канал восприятия, что приводит к увеличению объема усваиваемой информации. Аудио и видео эффекты способны разнообразить процесс обучения, использовать разносторонний подход к нему, а также задействовать творческий потенциал обучаемых и сделать занятия более привлекательными и интересными для них.



Перспективные информационные технологии дают новые возможности в образовательном процессе учреждений высшего профессионального обеспечения и выводят их на качественно новый уровень. Использование электронных образовательных ресурсов обеспечивает межпредметные связи при изучении наук, входящих в базовый компонент Федерального государственного образовательного стандарта. Эти связи повышают качество обучения, помогают ориентироваться в сложных задачах при помощи компьютерных технологий [9]. Однако, в настоящее время никакие информационные технологии не могут заменить роль преподавателя в образовательном процессе. Они предназначены для усиления компонентов педагогической деятельности. Информационные технологии в системе образования повышают эффективность усвоения материала и способствуют расширению смыслового поля обучаемого за счет визуализации и звукового сопровождения информации.

Создание электронных учебных пособий и изданий по преподаваемым дисциплинам, а также разработка учебно-методических комплексов является важным аспектом преподавательской деятельности. Подготовка учебно-информационных ресурсов, входящая в состав учебно-методического комплекса, должна в себя включать:

- учебно-методическую и основную учебную литературу;
- фонд научной литературы (монографии, статьи, научные издания) по профилю каждой образовательной программы;
- фонд электронных изданий, в которые входят периодические издания по профилю обучения;
- аттестационные материалы;
- базу мультимедийных ресурсов по каждой дисциплине.

Преподаватель современного учебного заведения должен обладать умениями и способностью к реализации УМК, основывающихся на новой технологической базе и организовать взаимодействие с обучаемыми в рамках информационного пространства. Однако, для разработки УМК преподавателю недостаточно глубокого знания преподаваемой дисциплины, необходимо владеть новыми информационными технологиями. В свою очередь, это дает возможность модифицировать методы и технологию профессиональной деятельности.

Одним из ведущих направлений информационных технологий, внедряемых в процесс обучения, является использование виртуальных классов. Они позволяют создать обстановку и воспроизвести процесс обучения аналогично традиционному классу. В нем обучаемые могут взаимодействовать друг с другом – общаться, писать сообщения конкретному адресату или всем, делать массовую рассылку, писать на виртуальной интерактивной доске, а также предоставлять доступ кругу пользователей к материалам своей работы и осуществлять совместную деятельность. Другой важной особенностью является осуществление доступа к программным продуктам или ресурсам, установленным на рабочем месте другого обучаемого, и синхронизация изменений в наработках с любых устройств пользователей.

**Выводы.** Таким образом, информационные технологии, применяемые в системе образования с целью организовать совместную деятельность обучаемых и преподавателей и обеспечить предметно-образное содержание изучаемых объектов представляют собой коммуникативно-ориентированную информационно-ресурсную среду, направленную на улучшение качества профессионального обучения.

Квалифицированные кадры, способные взаимодействовать с современными технологиями, информационно-методическое обеспечение образовательного процесса, а также материально-техническая база, включающая в себя программно-аппаратные средства – все это компоненты, необходимые для использования и развития информационных технологий в учреждениях высшего профессионального образования.

Оценка состояния информационно-ресурсной среды должна периодически осуществляться в ходе самообследования. Его результаты позволяют как установить факт наличия самой информационно-ресурсной среды, так и оценить ее состояние в соответствии с предъявляемыми требованиями, а также определить направления дальнейшего развития.

Итак, нужно отметить, что в настоящее время в единстве средств, методов и форм, обучения, применяемых в системе образования, информационные технологии – это мощный ресурс, повышающий качество обучения. Для повышения эффективности обучения специалистов в высших учебных заведениях можно выделить следующие важные аспекты применения информационных технологий:

- использование информационных технологий существенно повышает эффективность образовательного процесса благодаря уменьшению времени на освоение сложного информационно-образовательного массива и раскрытие потенциала обучаемых;
- информационные технологии позволяют предоставлять учебный материал в новых формах, способных обеспечить индивидуализацию обучения для каждого студента;
- использование информационных технологий обеспечивают проведение контрольно-оценочных мероприятий, что дает возможность использовать различные программно-аппаратные средства контроля качества образования

Также стоит отметить, что в современных реалиях информационные технологии при всех своих широких возможностях являются инструментом, способным повысить качество и результат деятельности человека во всех сферах жизни общества, в том числе и в сфере образования. Исходя из этого, основной вопрос, требующий решения, заключается в том, как наиболее продуктивно применить данный инструмент с целью повышения эффективности подготовки обучаемых и качества самого образования для профессиональных нужд будущих специалистов.

#### **Литература:**

1. Акимов В. Г., Игнатов Е. Т. Новые информационные технологии в системе военного образования // Научная организация и совершенствование учебного процесса в академии. Москва: Военная академия им. Ф. Э. Дзержинского, 1995. Вып. XL. С. 53–60.
2. Башмаков М. И., Поздняков С. Н., Резник Н. А. Информационная среда обучения. Санкт-Петербург: Свет, 1997. 400 с.
3. Богатырь Б. Н. Концептуальные положения и принципы информатизации сферы образования // Педагогическая информатика. 1998. № 3. С. 8–13.
4. Виленский В. Я., Образцов П. И., Уман А. И. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие. Москва: Педагогическое общество России, 2005. 192 с.

5. Дорожкин Е. М., Щербин М. Д. Психолого-педагогические проблемы использования электронного обучения // Научный диалог. 2016. № 5 (53). С. 199–213.
6. Ермаков Д. С. Информационная компетентность в информационном обществе // Педагогика. 2013. № 2. С. 26–30.
7. Колин К. К. Информационный подход как фундаментальный метод научного познания // Межотраслевая информационная служба ВИМИ. 1998. Вып. 1 (102). С. 3–17.
8. Коповой А. С., Давыдов Д. А. Современное информационное пространство как фактор формирования готовности учителя информатики к развитию культуры медиапотребления // Современные исследования социальных проблем [Электрон. ресурс]. 2012. № 3 (11). Режим доступа: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/3/kopovoi.pdf>.
9. Панцева Е.Ю., Тойшева О.А., Шалугина Т.В., Снадченко С.В. Особенности математического образования в военном авиационном вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-6. С. 208-216.
10. Погуляев В. В., Моргунова Е. А. Комментарии к закону «Об информации, информатизации и защите информации. Москва: Юстицинформ, 2004. 160 с.
11. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. Москва: Школа-Пресс, 1994. 205 с.
12. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н. В. Бордовской. Москва: КНОРУС, 2010. 432 с.
13. Шанин С. В., Гриднев А. А. Роль информационного пространства в трансформации отношения к знаниям // Научный потенциал. 2014. № 3–4. С. 33–35.
14. Шелковников А. П., Литвишков В. М. Педагогические условия применения информационно-коммуникационных технологий в системе дополнительного профессионального образования ФСИН России // Прикладная юридическая психология. 2012. № 4. С. 110–115.

**Педагогика**

**УДК:378.1**

**старший преподаватель Краснова Марина Сергеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный технический университет имени Р. Е. Алексеева» (г. Нижний Новгород);

**старший преподаватель Сальникова Елена Алексеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный технический университет имени Р. Е. Алексеева» (г. Нижний Новгород);

**старший преподаватель Коршунов Сергей Юрьевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный технический университет имени Р. Е. Алексеева» (г. Нижний Новгород)

### **ОПТИМИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ С АКЦЕНТИРОВАННЫМ РАЗВИТИЕМ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема ухудшения состояния физического здоровья молодежи и недостаточность исследований, освещающих вопросы использования средств и методов атлетической гимнастики с целью повышения физической подготовленности студентов вузов в рамках академических занятий. Разработана методика, направленная на повышение физической подготовленности и работоспособности у студентов на занятиях физической культурой с акцентированным развитием силовых способностей на основе использования средств пауэрлифтинга и тяжелой атлетики. В результате проведения формирующего эксперимента, в конце исследования, между контрольной и экспериментальной группами студентов, обнаружены достоверные различия в исследуемых показателях физической подготовленности.

*Ключевые слова:* физическая культура, обучающиеся в вузе, силовая подготовка, атлетическая гимнастика, тяжелая атлетика, физическая подготовленность, физическая работоспособность.

*Annotation.* The article deals with the problem of deterioration of the physical health of young people and the lack of studies covering the use of funds and methods of athletic gymnastics in order to improve the physical fitness of students in higher education institutions in the framework of academic studies. The technique aimed at improving the physical fitness and performance of students in physical education classes with an emphasis on the development of strength abilities based on the use of powerlifting and weightlifting. As a result of carrying out the forming experiment, at the end of research, between control and experimental groups of students, reliable differences in the investigated indicators of physical preparedness are found.

*Keywords:* physical education, studying in high school, strength training, athletic gymnastics, weightlifting, physical fitness, physical performance.

**Введение.** В настоящее время показатели физического здоровья студенческой молодежи является социально-значимым показателем демографической характеристики населения России, так как частая заболеваемость приводит к уменьшению эффективности учебной, а, в последствие, и профессиональной, деятельности [1; 4]. Исследование состояния здоровья обучающихся в вузе позволил выявить, что количество студентов специальной медицинской группы за последние пять лет увеличилось с 10 до 20-25%, в некоторых ВУЗах достигает 40%, и по прогнозам к 2018-2021 годам приблизиться к 50-60% от общего количества студентов [6].

Изучение показателей самооценки молодежи в отношении к своему здоровью свидетельствуют о факте смещении у них ценностных ориентиров и обеднения культурной среды, в которой происходит развитие личности [5; 2; 9; 7]. Перечисленные проблемы вызывают острейшую необходимость поиска путей инновационных преобразований в структуре высшего профессионального образования в рамках физического

воспитания студенческой молодежи [3]. Одним из таких средств оптимизации физического состояния молодых людей может стать атлетическая гимнастика. Интерес к красоте и силе своего тела возрастает по мере социализации личности, поэтому особенно актуальным становится в юношеском возрасте [3; 8].

Целью исследования явилось разработка и экспериментальное обоснование методики повышения физической подготовленности и физической работоспособности студентов на занятиях физической культурой с акцентированным развитием силовых способностей. В качестве рабочей гипотезы предполагалось, что применение средств и методов атлетической гимнастики с акцентированным развитием силовых способностей на академических занятиях по дисциплине «Физическая культура», позволит повысить показатели физической подготовленности и физической работоспособности, обучающихся в вузе. Для решения поставленных задач нами применялись теоретические и эмпирические методы исследования: изучение и анализ научно-методической литературы, педагогическое тестирование, определение показателей физической работоспособности; педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий), математико-статистический анализ экспериментальных данных.

**Изложение основного материала статьи.** На первом этапе исследования, с целью оценки исходных показателей физической подготовленности студентов был проведен педагогический констатирующий эксперимент. В нём приняли участие 45 студентов-юношей, обучающихся на 1 курсе в НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Каждый из испытуемых выполнял по две попытки в каждом из упражнений силового троеборья, а также тесты для оценки силовых способностей. Для оценки физической работоспособности студентов также на этапе констатирующего эксперимента была произведена оценка показателей физической работоспособности с помощью индекса Гарвардского степ-теста.

На втором этапе исследования, для обоснования эффективности разработанной методики повышения физической подготовленности и работоспособности студентов был проведен формирующий эксперимент в течение одного семестра (сентябрь - декабрь 2017 г.), в котором приняли участие 48 студентов НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Учебный процесс по дисциплине «Физическая культура» в контрольной и экспериментальной группах осуществлялся на основе рабочей программы дисциплины «Физическая культура», согласно содержанию учебного материала в первом семестре.

Основным отличием в содержании учебного материала в контрольной и экспериментальной группах состояло в различных подходах и методах развития силовых способностей студентов. В экспериментальной группе, методика повышения физической подготовленности и работоспособности студентов на занятиях, была основана на использовании средств и методов атлетической гимнастики с акцентированным развитием силовых способностей. Упражнения силовой подготовки планировались во второй части академического занятия, в течение 35-45 минут, после решения основных образовательных задач по дисциплине «Физическая культура». Так как одного занятия по гимнастике (2 часа) в неделю недостаточно для получения кумулятивного (суммарного) эффекта для повышения показателей физической подготовленности студентов, нами были запланированы самостоятельные занятия по силовой подготовке. Т.е. упражнения из пауэрлифтинга и тяжелой атлетики планировались в процессе академических занятий по дисциплине «Физическая культура», так как на них необходим постоянный контроль за техникой безопасности и дозированием нагрузки преподавателем. А упражнения ОФП, направленные на развитие скоростно-силовых, силовую выносливость плечевого пояса и мышц пресса планировались для самостоятельного выполнения в течение недели. В качестве рекомендаций студентам было предложено выполнять упражнения ОФП не менее 2-х раз в неделю. Таким образом, в методике повышения физической подготовленности были объединены упражнения силовых видов спорта, таких как: пауэрлифтинг, бодибилдинг, тяжелая атлетика и упражнения ОФП.

Исследование динамики силовой подготовленности студентов-юношей мы осуществляли с помощью трех упражнений пауэрлифтинга: жим штанги лежа, приседание со штангой на плечах, становая тяга с использованием метода максимальных усилий. Тестирование по определению силовой подготовленности юношей проводилось дважды в год: в начале семестра и перед зимней сессией (декабрь).

За объем специальной нагрузки, как и в тяжелой атлетике, принималось количество килограммов, поднятых в упражнении или в упражнениях за определенный период времени (тренировка, неделя, месяц, год). Объем тренировочной нагрузки в килограммах определяется путем умножения поднимаемого веса на количество подъемов штанги. Например: приседания 60кг x 3 подъема x 5 подходов = 940 кг. Если сложить тренировочные объемы всех упражнений, которые выполнялись на занятии, определится общий объем за занятие. Под *интенсивностью* тренировочной нагрузки в атлетической гимнастике, так же, как и в тяжелой атлетике, понимали величину среднего веса штанги, который определяется путем деления объема нагрузки в килограммах на КПШ (*количество поднятых штанг*). Например: 940 кг: 15 x КПШ=63 кг. Интенсивность тренировочной нагрузки в течение семестра не была постоянной. Она, как КПШ и объем, варьировалась. Так, для того, чтобы повысить интенсивность, надо увеличить количество подъемов штанги 85-90% весов, при этом уменьшив количество подъемов в подходе до 1-3, что незамедлительно приведет к уменьшению общего объема. И наоборот, если уменьшить интенсивность за счет увеличения подъемов 65-75% весов, поднимая их по 4-6 раз в подходе, то увеличится объем в килограммах.

В контрольной группе повышение показателей физической подготовленности осуществлялось согласно материалу рабочей программы дисциплины с использованием повторного метода и метода круговой тренировки. Для развития силовых качеств студентов, преимущественно использовались средства спортивной гимнастики.

В результате проведения формирующего эксперимента в течение семестра в конце исследования между контрольной и экспериментальной группами обнаружены достоверные различия в исследуемых показателях физической подготовленности (табл. 1).

**Показатели физической подготовленности студентов контрольной и экспериментальной групп в конце педагогического эксперимента ( $X \pm m$ )**

№ п/п	Тесты	Контрольная группа n=25	Экспериментальная группа n=23	Достоверность различий
1	Приседание со штангой на плечах (кг)	102,1±4,2	109,1±3,2	t=2,35 p<0,05
2	Жим лежа на горизонтальной скамье (кг)	66,2±3,2	72,3±2,6	t=2,47 p<0,05
3	Становая тяга (кг)	102,8±6,1	107,4±5,6	t=2,67 p<0,05
4	Подтягивание на высокой перекладине (кол-во раз)	11,5±1,0	14,1±0,45	t=2,49 p<0,05
5	Прыжок в длину с места (см)	184,2±2,0	192,2±1,2	t=2,67 p<0,05
6.	Поднимание и опускание туловища из положения лежа за 1 минуту (кол-во раз)	35,2± 2,5	42,21± 3,1	t=2,61 p<0,05

Так, результат в упражнении приседание со штангой на плечах в контрольной группе результат составил 102,1±4,2 кг., в экспериментальной - 109,1±3,2 кг, различия достоверны (p<0,05). В упражнении жим лежа на горизонтальной скамье плечах в контрольной группе результат составил 66,2±3,2 кг., в экспериментальной - 72,3±2,6 кг, различия достоверны (p<0,05). В упражнении становая тяга в контрольной группе результат составил 102,8±6,1 кг., в экспериментальной - 107,4±5,6 кг, различия достоверны (p<0,05). Также, достоверные различия обнаружены в тестах, определяющих показатели силовой выносливости, скоростно-силовых способностей. Так, в тесте подтягивание на высокой перекладине результат в контрольной группе в конце эксперимента составил 11,5±1,0 раз, в экспериментальной - 14,1±0,45 раз, различия достоверны (p<0,05). В тесте прыжок в длину с места результат в контрольной группе в конце эксперимента составил 184,2±2,0 см, в экспериментальной - 192,2±1,2 см, различия достоверны (p<0,05).

В тесте поднимание и опускание туловища из положения лежа за 1 минуту результат в контрольной группе в конце эксперимента составил 35,2± 2,5 раз, в экспериментальной - 42,21± 3,1 раз, различия достоверны (p<0,05). В результате внедрения в учебно-воспитательный процесс по дисциплине «Физическая культура» средств атлетической гимнастики, в конце эксперимента в показателях физической работоспособности (ИГСТ) нами были выявлены достоверные различия между студентами контрольной и экспериментальной групп.

В конце эксперимента в контрольной группе показатель физической работоспособности составил 64,1 балла, в экспериментальной группе – 74,3 балла, различия достоверны (p>0,05). Полученные результаты свидетельствуют о положительном влиянии предлагаемых средств атлетической гимнастики на показатели функциональных способностей обучающихся. Анализ показателей индекса Гарвардского степ-теста позволил заключить, что показатели физической работоспособности студентов 16-17 лет в экспериментальной группе повысились в течение семестра и стал соответствовать среднему уровню.

**Выводы.** Полученные результаты дают основание полагать, что использование средств и методов атлетической гимнастики в учебно-воспитательном процессе по физической культуре у студентов, привело к повышению результатов в соревновательных упражнениях пауэрлифтинга, а значит, способствовало эффективности учебного процесса. Также, можно заключить, что разработанная нами методика представляет собой наиболее прогрессивный метод организации специальной подготовки студентов, который в наибольшей мере отвечает функциональному механизму специфической деятельности занимающихся атлетической гимнастикой.

Приведенные в статье материалы могут быть интересны педагогам высших и средних специальных учебных заведений для повышения эффективности процесса физического воспитания.

**Литература:**

1. Болдышева М.В., Тряпкина Ю.М. и др. Инновационные подходы к формированию дисциплины «Физическая культура» в условиях модернизации в высших учебных заведениях // Современные проблемы науки и образования. №4, 2014. С. 67-71. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22285394> (дата обращения: 15.02.2018)
2. Быстрицкая Е.В., Стафеева А.В. Антропные образовательные технологии в сфере физической культуры: проблемы и решения // Вестник мининского университета. №4 (2). 2015. С. 26-28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25286581> (дата обращения: 2.02.2018)
3. Губанищева А.А. Профессионально-прикладная физическая подготовка как один из видов подготовки конкурентоспособного специалиста // Научно-методический журнал «Физическое воспитание и спортивная тренировка». 2014. № 2 (8). С. 77-80 URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=1359442> (дата обращения: 12.02.2018)
4. Гусев А.Н., Стафеева А.В. Прикладная физическая подготовка студентов в вузе как основа концепции разработки содержания дисциплины «Физическая культура» в рамках ФГОС 3+ // Балтийский гуманитарный журнал. Т. 5. №2 (15). 2016. С. 146-149 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26368645> (дата обращения: 12.01.2018)
5. Давиденко Д.Н. Оценка формирования физической культуры студентов в образовательном процессе технического вуза // Теория и практика физической культуры. 2006. № 2. С. 2-6. URL: <http://bmsi.ru/doc/9647096b-5754-443e-8bc9-e68712b8a8e6> (дата обращения: 12.01.2018)



6. Межман И.Ф. Влияние занятий физической культурой на уровень физической подготовленности студенческой молодежи // Молодой ученый. 2014. №5. С. 578-579. URL: <https://moluch.ru/archive/64/10412/> (дата обращения: 18.02.2018).

7. Паначев В.Д. Роль образования в развитии физической культуры личности современного студента XXI века // Актуальные проблемы инновационного развития физической культуры, спорта и туризма: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Пермь. 2010. С. 89-91. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/157322/1/718-720.pdf> (дата обращения: 17.02.2018).

8. Стафеева А.В., Дерябина А.Л. Повышение функциональной подготовленности девушек 18-25 лет средствами степ-аэробики // Фундаментальные исследования. №2 (часть 19). 2015. С. 4315-4318. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23614563> (дата обращения: 17.02.2018)

9. Стафеева А.В., Воронин Д.И. Теоретико-методические предпосылки использования восточных оздоровительных систем в решении проблем сохранения здоровья студентов // Высшее образование сегодня. 2013. №10. С. 68-74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20924176> (дата обращения: 17.02.2018)

10. Хаирова Т.Н., Дижонова Л.Б., Слепова Л.Н. Результаты мониторинга состояния здоровья студентов I курса Волжского политехнического института // Современные наукоемкие технологии. 2010. № 4. С. 102-107. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=751660> (дата обращения: 25.12.2017)

Педагогика

УДК: 373.1

доктор педагогических наук, доцент Крочичева Татьяна Борисовна

Новокузнецкий институт-филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);

кандидат педагогических наук Синева Мария Викторовна

Новокузнецкий институт-филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

### ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам повышения качества образования младших школьников. Авторы предлагают систему педагогических условий повышения качества знаний учащихся по учебному предмету «Окружающий мир». Особое внимание уделяется проблеме формирования научного понятия, как элемента знаний младших школьников об окружающем мире. Названные условия могут быть использованы учителем начальных классов при повышении качества преподавания учебного курса «Окружающий мир».

*Ключевые слова:* качество знаний, качество преподавания, учебный предмет «Окружающий мир».

*Annotation.* The article is devoted to the improvement of the quality of education of junior schoolchildren. The authors propose a system of pedagogical conditions for improving the quality of students' knowledge on the subject "The World around". Particular attention is paid to the problem of the formation of a scientific concept, as an element of knowledge of junior schoolchildren about the world around them. These conditions can be used by the primary school teacher while improving the quality of the teaching of the training course "The World around".

*Keywords:* quality of knowledge, quality of teaching, academic subject "The World around".

**Введение.** В российском обществе в последние годы довольно часто звучат словосочетания: качество жизни, социальная успешность, качество образования. Неслучайно поэтому в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года», в разделе «Развитие образования» обязательным условием успешной работы учителя названо качество достигаемых результатов образования [2]. Определены и составляющие качества образования, а именно: уровень познавательных интересов, уровень знаний, уровень развития, уровень воспитанности обучающихся. Таким образом, качество образования включает и качество обучения, и качество развития, и качество воспитания.

**Изложение основного материала статьи.** Перед учителем современной начальной школы поставлена довольно сложная задача: добиваться качественного обучения, развития и воспитания каждого ребенка, даже имеющего ограниченные возможности здоровья. Добиваться этого следует разными способами. Во-первых, очень важно уважать личность каждого школьника (часто термин «уважение» подменяют термином «любовь»), но любить каждого человека невозможно, это слишком сокровенно, а уважать учитель обязан каждого своего ученика). Во-вторых, необходим дифференцированный подход к обучению, являющийся главным условием индивидуализации обучения. Обязательность индивидуализации обучения мы объясняем следующим: в начальных классах умственная и учебная деятельность ребенка только начинает формироваться, причем происходит это у каждого школьника в разном темпе, часто скачкообразно, что и доказывает необходимость учета индивидуальных психических процессов каждого школьника.

Анализ программных документов по учебному предмету «Окружающий мир» показывает, что при изучении данной образовательной области младший школьник знакомится с широким кругом разнообразных природных и социальных понятий. Современные учебники по окружающему миру реализуют принцип энциклопедичности, т.е. формирования элементарной ориентации в основных отраслях научного знания и современной мировой культуры. К сожалению, методическое обоснование организации учебной деятельности младшего школьника при изучении рассматриваемого курса недостаточно разработано, то есть методика обучения отстает от разработки содержания предмета «Окружающий мир».

В современных условиях постоянной смены учебников сложилась довольно сложная для учителя ситуация: учебник автором написан, а методическое пособие к нему не создано. Кроме того, часть авторов при написании каких-либо методик преподавания считают, что главное в них – это дополнительный учебный материал к уроку, в итоге получается не методическое пособие к учебнику, а хрестоматия. В XX веке, как правило, было всё наоборот: к учебнику создавались и автором, и другими учеными-методистами разнообразные методические пособия («методички», как их называли учителя). В результате, учитель не только имел «хороших помощников» при организации образовательного процесса, но и совершенствовал свой педагогический почерк при использовании методических пособий к учебнику.

С этих позиций необходима постоянная работа по созданию научно-методических пособий к учебникам, а также пересмотр подходов к обучению младшего школьника курсу «Окружающий мир», иной взгляд на структуру урока и методическое обеспечение учебной деятельности школьника. В данной работе представлены некоторые педагогические условия повышения качества знаний учащихся по рассматриваемому учебному предмету. Решение проблемы исследования поставило перед нами задачу в определении ключевых понятий, коими являются: «качество образования» и «качество знаний».

Как отмечено в словаре русского языка *«качество»* – это наличие существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от других» [5, с. 232]. Когда говорят о качестве какого-либо продукта или услуги, то подразумевают, что они соответствуют определенному стандарту, удовлетворяющему запросы любого потребителя.

Понятие качество образования имеет несколько другой смысл, поскольку образование – это не есть продукция или услуга (хотя часть общества пытаются образование перенести в сферу услуг). В отличие от промышленного производства в образовании не всё, и не всегда зависит от предоставленных услуг в виде отличного оснащения учебных кабинетов и наличия суперсовременных технологий обучения. Многое в обучении зависит от качественного общения учителя с обучающимися, которое измерить довольно трудно в каких-либо единицах. Поэтому мы убеждены, что дистанционное обучение, лишённое какого-либо общения людей, не может и не должно быть главенствующим в системе образования, оно должно остаться прерогативой только тех людей, которые лишены возможности общаться из-за определенных показателей здоровья.

Изучение специальной литературы позволяет увидеть разницу *качества продукта* и *качества образования*. Если качество продукта (услуги) соответствует единым государственным требованиям и при этом удовлетворяет потребности любого человека, то качество образования зависит от запросов конкретной личности, и запросы эти не всегда совпадают с запросами государства. Качество образования не может быть реализовано в одинаковых условиях для каждого обучающегося, хотя согласно образовательному стандарту результаты образования должны соответствовать единым требованиям, но достигает их каждый школьник по-своему, по своей траектории развития.

Отсюда, *качеством образования* можно назвать соответствие системы образования потребностям и интересам конкретной личности, а также нормам (стандартам) государства в целом. Качество образования включает две составляющие: качество знаний обучающихся и качество деятельности образовательного учреждения (деятельность преподавания, оснащённость оборудованием, микроклимат в учебном учреждении и т.д.).

*Качество знаний* представляем как соотношение содержания образования, прописанного образовательным стандартом, с уровнем усвоения и применения знаний обучающимся. *Качество деятельности преподавания* – это профессиональная компетентность учителя, включающая знания и умения, определяющие результативность профессионального труда.

Качество знаний младших школьников и качество преподавания учителя начальных классов должны находиться в постоянном развитии с целью обеспечения качества начального общего образования в целом. Рассмотрим некоторые условия повышения качества образования за счет деятельности преподавания:

1. *Качественная подготовка учителя к уроку*, включающая как содержательную, так и методическую подготовку.

Методическая подготовка подразумевает разработку учителем качественного конспекта урока, в котором предусмотрены: во-первых, четкая и выполнимая учебная задача; во-вторых, активизирующие методы и приемы обучения (активные и интерактивные наряду с репродуктивными); в-третьих, разнообразные виды деятельности учащихся (индивидуальная и групповая, игровая и практическая, самостоятельная и творческая); в-четвертых, система наглядных пособий (не только презентации и картины, но и гербарии, коллекции, чучела, модели и приборы).

2. *Психологический настрой на процесс обучения*. Учитель начальных классов пользуется, как правило, большим уважением младших школьников, является авторитетом и объектом подражания. Поэтому от настроения и психического состояния учителя зависит успех (или неуспех) учащихся на уроке. Энергичный и веселый учитель передает детям активность и позитивное отношение к окружающему миру, спокойный и добрый учитель создает обстановку мира и добра на уроке, шумный и излишне подвижный учитель способствует появлению нервозности и у детей, сумрачный и скучный учитель создает скуку и равнодушие, а злой учитель – это начало агрессии учащихся. Школьники должны на уроке испытывать успех и удовлетворение от проделанной работы, а не бояться того, что их спросят и накажут плохой отметкой. Позитивное отношение учителя к учащимся позволяет сохранить их психическое здоровье, что способствует и сохранению физического здоровья детей.

3. *Индивидуализация образовательного процесса*. Поскольку будущая успешность обучающегося зависит от наличия умений самореализации и саморазвития, то весь образовательный процесс должен нести личностно-ориентированную направленность, за счет которой и формируются механизмы самореализации. Учитель должен помнить, что развитие ребенка идет скачкообразно, сегодняшний троечник в будущем может стать отличником, но для этого необходимы дидактические приемы по дифференциации и индивидуализации обучения (разноуровневые задания, упражнения и тексты), а также методы обучения, способствующие раскрытию способностей и склонностей каждого ученика (проектирование, ролевая и дидактическая игра, дискуссия).

4. *Использование традиционных и инновационных образовательных технологий*. Современный учитель – это не изобретатель всего нового, а специалист по систематизации классических и инновационных методов и приемов обучения и воспитания. Специалисту в системе образования следует помнить все удачные способы работы, проверенные веками (проблемная беседа, демонстрация наглядного пособия, рассказ, наблюдение и опыт с природными объектами и др.), но также использовать вновь изобретенные или ранее известные, но на какое-то время забытые методы (игра, сотворчество, моделирование, проектирование, кейс-стади, дискуссия и др.) [3].

Кроме обозначенных общедидактических условий повышения качества начального общего образования, отдельно следует рассмотреть особенности повышения качества знаний младших школьников по учебному курсу «Окружающий мир».

Современные программы по курсу «Окружающий мир» резко отличаются от программ естественнонаучных предметов прошлого века большим количеством научной терминов и законов из различных научных дисциплин (физическая и экономическая география, ботаника, зоология, анатомия и физиология, астрономия, физика, химия, экология, краеведение, история, обществознание, культурология и др.). Подобная энциклопедичность школьного курса вызывает трудности в организации его преподавания (для учителя) и его усвоения (для учащихся). Согласно принципу минимакса (Джон фон Нейман) учащемуся достаточно усвоить научные понятия и законы по окружающему миру на уровне требований (минимальный уровень), но ребенок может продвинуться и до уровня предъявления (максимальный уровень). Такое разграничение уровней трудности, введенное ФГОС НОО, обязывает учителя внимательно относиться к проблеме формирования научных понятий и их системы, составляющей основу учебной дисциплины.

Как известно, знания человека состоят из понятий, а качество и глубина знаний зависят от эффективности формирования системы понятий. По мнению Е.К. Войшвилло, *понятие* – это мысль, представляющая собой результат обобщения (и выделения) предметов или явлений того или иного класса по более или менее существенным признакам [1].

Усвоение понятий на уроке окружающего мира – это сложный длительный процесс, результативность которого полностью зависит от деятельности преподавания. Усвоить понятие – это значит усвоить его основные характеристики и научиться оперировать данным понятием, причем к основным характеристикам понятия относятся: содержание (т.е. существенные признаки), объем (совокупность объектов, охватываемых понятием), связи с другими понятиями.

Любое правильное определение понятия начинается с установления подчинения между видовым и родовым понятием. Чтобы младший школьник смог дать определение понятия, ему необходимо вначале в краткой форме высказать наиболее существенные признаки рассматриваемого предмета, а затем выявить схожие видовые понятия и назвать общее родовое понятие. Например, при определении понятия «паук» учащийся выясняет по рисунку и сухому препарату паука крестовика его основные признаки: две части тела (головогрудь и брюшко), восемь ног, отсутствие усиков; затем сравнивают паука крестовика с муравьем, клещом, божьей коровкой (по рисункам и коллекциям), выясняют сходство паука крестовика и клеща; называют отличия паука и клеща от муравья и божьей коровки, у которых три части тела (голова, грудь, брюшко), шесть ног, два усика; делают общий вывод о том, что крестовик и клещ (видовые понятия) – это паукообразные (родовое понятие), а муравей и божья коровка (видовые понятия) – это насекомые (родовое понятие).

В результате такой работы с родовым и видовым соподчинением понятий у учащихся постепенно формируется система понятий, то есть формируются знания. Формирование понятий у младших школьников должно осуществляться различными способами, в зависимости от его содержания, уровня развития учащихся, уровня их познавательных способностей, воображения, предшествующего опыта и т.д. В одних случаях оно может начинаться с анализа фактов и явлений, известных учащимся из повседневного опыта. Так, например, можно поступить учителю при формировании понятия «времена года», «погода», «животное», «жизненные формы растений». Формирование многих географических понятий («река», «холм», «берег») можно начинать с наблюдений, чувственно-конкретного восприятия, с опоры на представления, которые затем обобщаются в понятия. Если же формируемое понятие не имеет аналогов в жизненном опыте учащихся, необходима организация целенаправленных наблюдений учащихся за явлениями или предметами природы. Так формируются понятия «круговорот воды в природе», «свойства полезных ископаемых», «смена дня и ночи» и др.

Образование естественнонаучных понятий – диалектически противоречивый процесс, основанный на изучении реальной действительности. Схематически этапы образования понятий можно представить в следующей последовательности: ощущения → восприятие → представление → понятие → умения и навыки.

*Ощущения* начинаются с непосредственных наблюдений учащимися окружающей действительности, при этом школьники накапливают большой фактологический материал. Если невозможно организовать непосредственные наблюдения в классе, то учителю необходимо использовать наглядные изобразительные средства, а в дальнейшем предусмотреть возможность ознакомления детей с натуральным объектом в природе или в музее. При таком сочетании изобразительных и натуральных наглядных средств достигается главное – формируются ощущения.

*Восприятие* – сложный психический процесс, поскольку в состав каждого восприятия входит несколько ощущений. Например, в восприятие березы входят ощущения белого цвета коры и зеленого цвета листьев (зрение), запаха листьев и почек (обоняние), твердости ствола и гибкости побегов (тактильные ощущения), горького вкуса почек, но сладкого вкуса сока (вкусные ощущения). Эти отдельные ощущения, которые мы выделяем при наличии восприятия, составляют рецептивную сторону восприятия. Первичный образ воспринимаемого предмета является целостным, а не в виде суммы механически соединенных ощущений.

Для организации восприятия, основанного на ощущениях школьников, учитель на уроках окружающего мира использует практические методы обучения: наблюдение природы, распознавание предметов природы, опыт, эксперимент, моделирование. Для организации перечисленных методов важно создать систему натуральных наглядных пособий: коллекции (полезных ископаемых, почв, плодов и семян, шишек, насекомых и др.), гербарии, препараты, чучела, живые организмы (комнатные растения, ветки деревьев, аквариумные рыбки и др.). При организации уроков-экскурсий наглядным пособием для организации практических методов становится сама природа.

Необходимым условием для эффективного восприятия детьми окружающего мира является умение учителя сопровождать наблюдения детей кратким, образным, точным словесным описанием объекта природы. Кроме того, для создания целенаправленности восприятия учащимся необходимо предложить план деятельности наблюдения, согласно которому восприятие будет более точным, а его результатом будет выделение основных признаков предмета природы. Например, при выяснении основных признаков родового понятия «птица» совсем не важны такие признаки, как цвет, размер, место обитания и способ питания, но обязательными являются такие признаки, как оперение, форма ротового аппарата (клюв), особенности верхних конечностей (крылья), способность к полету. Но если школьник изучает видовое понятие, например, «домовый воробей», то при восприятии этой птицы ему важно выделить следующие основные признаки: серо-коричневый цвет; небольшой размер (14-18 см); питание семенами, зернами, хлебными крошками, иногда насекомыми; строительство гнезда под карнизами домов, в скворечниках и дуплах; является оседлым



организмом; синантропное животное (обитает рядом с человеком и питается продуктами его жизнедеятельности).

Важными условиями правильного восприятия является опора на имеющиеся у школьников знания и жизненный опыт. Например, саженец яблони школьник воспринимает как дерево с будущими сладкими плодами, хотя высотой саженец с траву, а цветки появятся только через 2-3 года. То и другое ребенок добавляет «от себя», из имеющегося опыта, то есть в процесс восприятия включается и деятельность памяти.

Следующей стадией развития понятий является *представление* – это наглядные образы ранее воспринимавшихся предметов и явлений, не действующих в данный момент на органы чувств. Следовательно, представление напрямую связано с памятью. Представления относятся к тем же предметам и явлениям окружающего мира, к которым относятся образы восприятия, но образы восприятия возникают при непосредственных ощущениях, а представления – на основе бывших ощущений. Физиологической основой представлений являются следы, оставшиеся в коре больших полушарий мозга от прежних возбуждений. Под воздействием слова учителя старые нервные связи в коре головного мозга оживляются, и возникает образ. Представление – это мысленная картинка какого-либо предмета или явления природы, возникающая в результате обобщения прошлых восприятий учащимся этого предмета или явления.

Для формирования у учащихся точных представлений, учитель на уроках окружающего мира использует наглядные методы обучения: демонстрация фильмов, картин, схем, презентаций. Кроме того, используются словесные методы: беседа в виде вопросов и заданий, требующих воспроизведения ощущений (выделение основных и второстепенных признаков, деление целого на части, сопоставление или обобщение объектов природы); сообщение учащегося в виде зарисовка по памяти, в процессе чего у ребенка формируется умение схематического пространственного изображения предметов или явлений природы.

*Понятие* образуется в результате работы мышления над воспринимаемыми и представляемыми предметами. Понятие отражает обобщенное содержание, относящееся не только к одному предмету, но и ко многим предметам, к целому классу предметов. Например, понятие «полезное ископаемое» относится к целому классу горных пород и минералов, изучаемых в начальных классах: горючие полезные ископаемые (нефть, уголь, природный газ, торф); строительные полезные ископаемые (глина, песок, мрамор, гранит); рудные полезные ископаемые (железная руда, медная руда, алюминиевая руда).

При формировании собственно понятия учитель начальных классов использует в основном словесные методы (беседа, дискуссия), дополняя их дидактической или ролевой игрой.

Поскольку собственно понятие формируется в конце урока, то на этапе закрепления учитель задает проблемный вопрос по изучаемой теме, который приводит детей к удивлению, недоумению, противоречию, т.е. заставляет мыслить. Немаловажное значение приобретает при этом система повторения, опора на уже имеющиеся знания, полученные на основе внутрипредметных и межпредметных связей, что способствует формированию у ребенка в коре больших полушарий мозга широких ассоциативных связей, положительно влияющих на развитие мышления и качество знаний.

Например, в процессе закрепления новой темы урока «Классификация животных по способу питания», учитель задает учащимся вопрос «Известно, что песец не ест северного оленя, почему же тогда он мигрирует за северным оленем?». Учащиеся при решении выделенной проблемы используют имеющиеся знания: северный олень питается мхами, лишайниками, травой, которые находятся под снегом и льдом; песец питается мышами и леммингами, которые тоже роют норы под снегом; олень копытом разбивает лед и разгребает снег в поисках травы, при этом оголяет норы зверьков, чем и пользуется песец. В результате решения данной проблемы учащиеся в творческой обстановке, в совместной учебной деятельности, на основе преодоления трудностей расширили и углубили новые знания о классификации животных по способу питания.

Существенную роль в формировании понятия играет терминологическая работа, т.е. освоение учащимися языка науки как системы взаимосвязанных терминов. Учащиеся должны усвоить разницу между словом и термином. Если слово является наименованием предмета, то термин неразрывно связан с конкретным понятием, он называет предмет и одновременно отражает существенные признаки содержания понятия. Терминологическая работа включает следующие приемы: проговаривание термина вслух, работа над усвоением орфографии нового термина, выяснение его этимологии и семантики, запись термина на доске, упражнения в соотношении термина и понятия, анализ термина в различных учебных ситуациях [4].

Выражается понятие словом или несколькими словами («ветер», «круговорот веществ в природе»), а часто знаками-символами, которые обязательно имеют словесное обозначение. Слова являются как бы «представителями» понятий в сознании, они служат средством усвоения и обобщения понятий и называются термином, обозначающим понятие.

Общеизвестно, что главная сложность преподавания курса «Окружающий мир» – это интерпретация сложных научных терминов на детский язык. Неслучайно при подготовке будущего учителя начальных классов студенты учатся заменять непонятные для младшего школьника термины биологии, экологии и географии на такие слова, которые входят в словарный запас ребенка 7-11 лет, а поэтому им будут понятны и приняты. Например: фотосинтез → питание; консументы → едоки; продуценты → кормильцы; хлорофилл → зеленое вещество; конденсация → слияние частичек пара; метаболизм → обмен веществ (переход углеводов в энергию) и др. Кроме того, сложные законы природы можно объяснить ребенку только в том случае, если учитель сам хорошо разбирается в этих законах и может их «перевести» на доступный ребенку язык. Сказанное подразумевает качественную содержательную подготовку учителя к уроку.

Формирование понятия должно обязательно сопровождаться переводом знаний в практические *умения и навыки*, т.е. применением теоретических знаний на практике. Учителю с этой целью следует разработать систему методов, направленных на отработку специальных умений: дискуссия, моделирование, ролевая или дидактическая игра, занимательное упражнение (ребус, кроссворд, загадка), выполнение письменных работ в тетради на печатной основе.

Итак, сущность формирования понятий у младших школьников заключается в движении от чувственно-конкретного восприятия к абстрактному мышлению, хотя возможен и иной способ формирования понятия – от определения к чувственно-конкретному восприятию, но второй способ используется реже, поскольку качество знаний учащихся по окружающему миру напрямую зависит от наличия непосредственных исследований и наблюдений природы, а не от текста учебника. Чем чаще дети общаются с живой настоящей природой, тем качественнее их знания по окружающему миру; об этом говорили и говорят мыслители разных



эпох. Кроме того, младшие школьники очень эмоциональны, их привлекает все яркое и неожиданное, что позитивно влияет на учебную мотивацию и развитие мышления. Поэтому уроки-экскурсии, уроки-опыты, уроки-игры, уроки-диспуты всегда привлекали младших школьников, поскольку дети на таких уроках незаметно для себя получают качественные знания.

**Выводы.** Проблема качества знаний об окружающем мире прошла путь от догматической обучающей деятельности педагога и механического заучивания наизусть сообщаемых словесных формулировок учащимися до появления предметных уроков, биологического и исследовательского методов, наблюдений и экскурсий. Повышение качества образования в значительной степени определяется качеством преподавания каждого урока, на котором необходимо более широко применять активные и интерактивные методы обучения.

Знания состоят из понятий, формирование которых предполагает организацию трех этапов: 1) восприятие предметов и явлений природы учащимися на основе ощущений, 2) формирование представлений, 3) формирование собственно понятий, отработка умений и навыков.

Система знаний младших школьников об окружающем мире предусмотрена государственным образовательным стандартом начального общего образования. Учебный курс «Окружающий мир» в начальной школе способствует формированию у учащихся единой научной картины мира, позитивно ценностного отношения к окружающему миру, воспитывает любознательность, понимание красоты природы, любви и бережного отношения, развивает познавательный интерес к изучению наук о природе, творческое отношение к окружающей действительности.

#### **Литература:**

1. Войшвилло Е.К. Понятие. М.: Изд-во МГУ, 1997. 286 с.
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: Режим доступа: [http://Consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82134/](http://Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/)
3. Кропачева Т.Б., Синева М.В. Интерактивные методы обучения в подготовке будущего учителя к реализации образовательного стандарта второго поколения // Педагогическое образование и наука. 2012. № 10. С. 71 – 74.
4. Налимова Т.А. Актуальные вопросы развития речи младших школьников: учебно-методическое пособие для студентов педагогических профилей. Казань: Изд-во «Бук», 2017. 120 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1986. 797 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Стандарты второго поколения / Министерство образования и науки РФ. М: Просвещение, 2011. 33 с.

**Педагогика**

**УДК: 796/799**

**старший преподаватель Кубанов Иван Александрович**

Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов (г. Санкт-Петербург)

### **АНАЛИЗ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ ЮНЫХ ВОЛЕЙБОЛИСТОВ, УЧЕНИКОВ СДЮСШОР**

*Аннотация.* Спорт высших достижений требует качественного и современного подхода к организации учебно-тренировочных занятий в СДЮСШОР. Разработка новых методик подготовки юных волейболистов с учетом психофизиологических особенностей и свойств нервной системы является приоритетным направлением.

В данной статье представлены показатели, характеризующие свойства силы, подвижности и уравновешенности нервных процессов у юных волейболистов. Исследование функционального состояния нервной системы проводилось на основе комплексного психодиагностического тестирования.

*Ключевые слова:* спорт, спортивный отбор, характеристики игроков, амплуа.

*Annotation.* Sport of the highest achievements requires quality and recent approach to training sessions organisation in sports school. Development of new methods of training for young volley players with respect to psychophysiological characteristics and properties of nervous system is a priority.

This article presents parameters, characterizing the properties of strength, mobility and balance of nervous processes in young volleyball players. The study of the functional state of the nervous system was carried out on the basis of complex psychodiagnostic testing.

*Keywords:* sports, sports selection, features of players, role.

**Введение.** В последние годы наблюдается тенденция к снижению массовости занятиями спортом. В связи с этим большую значимость приобретает качественный показатель подготовки спортивного резерва. Разработка новых методик, совершенствование старых с учетом современных возможностей инженерии, статистики, физиологии, является приоритетным направлением работы в сфере физической культуры и спорта. Требования, предъявляемые спортсмену видом спорта и учитывающие динамику спортивной деятельности, формируют спортивную пригодность. Она включает: специальную подготовку, квалификацию, состояние здоровья, морфологические и психофизические особенности человека [1].

Успех в спорте, как и в других видах деятельности человека, зависит от целого ряда условий, в том числе и от особенностей процессов обучения, воспитания, тренировки, подготовки к соревнованиям. Эти процессы необходимо строить и осуществлять не только на основании общих психолого-педагогических закономерностей, но и с учетом конкретных, психологически обоснованных методов и приемов педагогического воздействия, способов организации деятельности, приспособленных к индивидуальным свойствам нервной системы и темперамента занимающихся [2].

Тенденции современного волейбола предполагают применение соревновательного метода подготовки, а также выступления на соревнованиях на более ранних этапах подготовки. Для повышения результативности игровой деятельности подопечных, тренеры распределяют амплуа между игроками. И при отборе на ту или иную роль в качестве главных критериев используют не свойства личности игроков, а их умение выполнить

техничко-тактичские действия, рост, наличие сильнейшей левой руки и пр., учитывая только то, какие техничские приемы умеет делать игрок. В результате, спортсменам, за период обучения в ДЮСШ приходится несколько раз менять амплуа, в зависимости от темпов роста физичского, техничского, психологического развития, что отрицательно сказывается на результате [3].

Цели статьи: аналитическим способом выявить психофизиологические особенности, а также различия способностей нервной системы у юных волейболистов-воспитаников СДЮСШОР, разного возраста, выполняющих разную игровую функцию.

**Методы и организация исследования.** Для организации исследования было проведено тестирование 75 юношей, занимающихся волейболом в СДЮСШОР Санкт-Петербурга (экран, калининского, московского и невского районов), в возрасте от 11 до 16 лет.

Исследование проводилось унифицированным комплексом для проведения массовых обследований [4], разработанным в СПбНИИФК, в рамках которого выполнялись следующие тесты:

1. Восприятие и воспроизведение интервалов времени (ВР);

Реакция на время (РВ). Испытуемому предлагалось запомнить промежуток времени, равный 7 сек с визуальным контролем за стрелкой секундомера (одна пробная попытка) с последующим воспроизведением заданного интервала времени без зрительного контроля (5 попыток);

Таблица 1

#### Оценка результатов РВ

РВ	Хорошо	0,4	0,5	0,5	0,3	0,4
	Средне	0,5 – 0,8	0,6 – 0,9	0,6 – 0,9	0,4-0,8	0,5 – 0,9
	Плохо	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0

2. Время простой реакции (ВРИЗ);

Время простой реакции (ВРИЗ). Фиксируется быстрота реагирования (опускание кнопки) на комплексный сигнал (звук, свет). Выполняются 3 пробных попытки и 7 зачетных. Регистрация показателей - с точностью до 0,01 сек;

ВРИЗ - из семи зафиксированных результатов лучшая и худшая попытки отбрасываются и по остальным пяти рассчитывается средняя величина.

Таблица 2

#### Оценка результатов ВРИЗ

ВРИЗ	Хорошо	0,15	0,18	0,16	0,16	0,17
	Средне	0,16 – 0,19	0,19 – 0,21	0,17 – 0,2	0,17 – 0,2	0,18 – 0,2
	Плохо	0,2	0,22	0,21	0,21	0,21

3. Реакция на движущийся объект (РДО);

Реакция на движущийся объект (РДО). Предлагаются три пробных и семь зачетных попыток с заданием точно остановить стрелку электросекундомера на заранее определенном ориентире (1 сек). Регистрация показателей - с точностью до 0,01 сек. (в протокол заносится результат отклонения от нулевой точки со знаком плюс или минус);

РДО - из семи зафиксированных результатов лучшая и худшая попытки отбрасываются и по остальным рассчитывается: средняя величина.

Таблица 3

#### Оценка результатов РДО

РДО	Хорошо	0,03	0,04	0,03	0,02	0,03
	Средне	0,04 - 0,06	0,05 - 0,07	0,04 - 0,06	0,03 - 0,05	0,04 - 0,06
	Плохо	0,07	0,08	0,07	0,05	0,07

4. Максимальный темп (Т-тмакс);

Частота движений максимальная (Т-тмакс). Предлагается в течение 10 с выполнять как можно большее число постукиваний по контактной площадке (фиксируется количество движений);

Т-топт и Т-тмакс рассматриваются по абсолютным значениям величины и рассчитывается отношение максимального темпа к оптимальному: т-топт/Т-Тмакс.

Таблица 4

#### Оценка результатов Т-тмакс

Т-т макс	Хорошо	80	70	70	70	70
	Средне	61-79	61 - 69	61 - 69	61 - 69	61 - 69
	Плохо	60	60	60	60	60

5. Т-т опт/макс - коэффициент темпового соответствия (активности), характеризующий "запрос" спортсмена и его возможности к утилизации своего максимального темпа. Высоким показателем можно считать коэффициент свыше 0,75. Показатель косвенно характеризует состояние спортсмена.

Таблица 5

**Оценка результатов Т-т опт/макс**

Т-т опт/макс	Хорошо	0,8 - 1,0	0,6 - 0,95	0,75 - 1,0	0,75 - 1,0	0,7 - 1,0
	Средне	0,65 - 0,8	0,4 - 0,6	0,55 - 0,75	0,6 - 0,75	0,5 - 0,7
	Плохо	0,65 и 1,0	0,4 и 0,95	0,55 и 1,0	0,6 и 1,0	0,5 и 1,0

6. Т-тдоз - определяется направление и степень расхождения абсолютной к расчетной величин. Дается установка на воспроизведение 50 % частоты движений (Т-т доз) за 10 с. (Сопоставляются полученные и реальные величины); Т-тдоз - определяется направление и степень расхождения абсолютной к расчетной величин.

Таблица 6

**Оценка результатов Т-тдоз**

Т-тдоз	Хорошо	5,0
	Средне	6,0 - 9,0
	Плохо	10

7. Восприятие и воспроизведение линейной величины пространства (Л). Испытуемому предлагается при визуальном контроле отмерить и запомнить по мышечному чувству расстояние -100 см (3 попытки), а затем воспроизвести этот отрезок пространства без зрительного контроля (5 попыток). (Фиксируется отклонение от нормы со знаком плюс или минус в сантиметрах).

Таблица 7

**Оценка результатов Л**

Л	Хорошо	5,0	5,0	3,0	4	3,0
	Средне	6,0 - 9,0	6,0 - 9,0	4 - 7	5 - 7	4 - 7
	Плохо	10	10	8	9	8

Показатели 4-6 фиксируются для правой и левой руки.

**Результаты исследования.** Все тестируемые были разделены на возрастные категории 11-12, 13-14 и 15-16 лет по 25 человек в каждой. Был произведен сравнительный анализ по результату каждого теста. Было выявлено, с возрастом показатели каждого теста улучшаются. Это вполне предсказуемо, так как многие тесты непосредственно связаны с тем или иным проявлением физических качеств (быстроты) или их проявлений, а с возрастом они возрастают.

Результаты представлены в графиках (рис. 1-7).

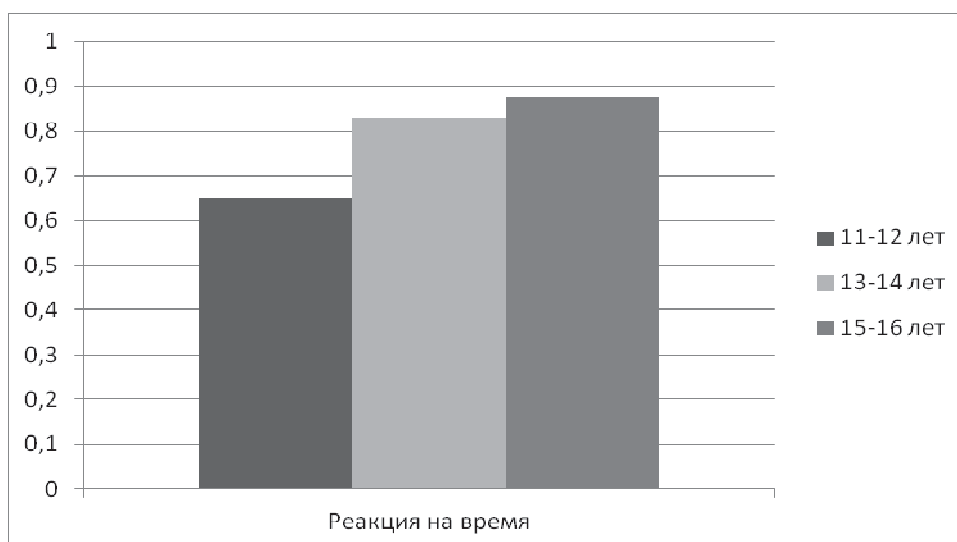


Рисунок 1

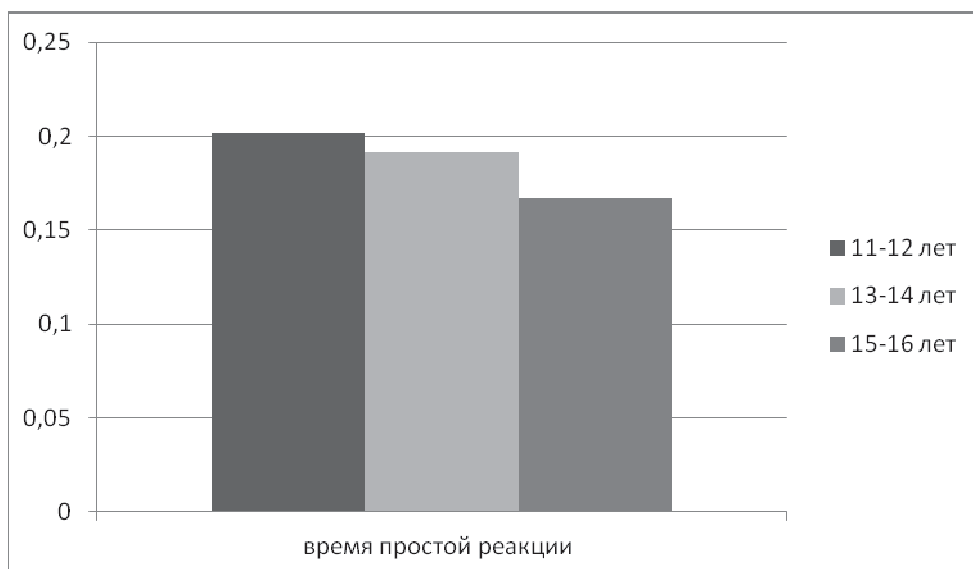


Рисунок 2

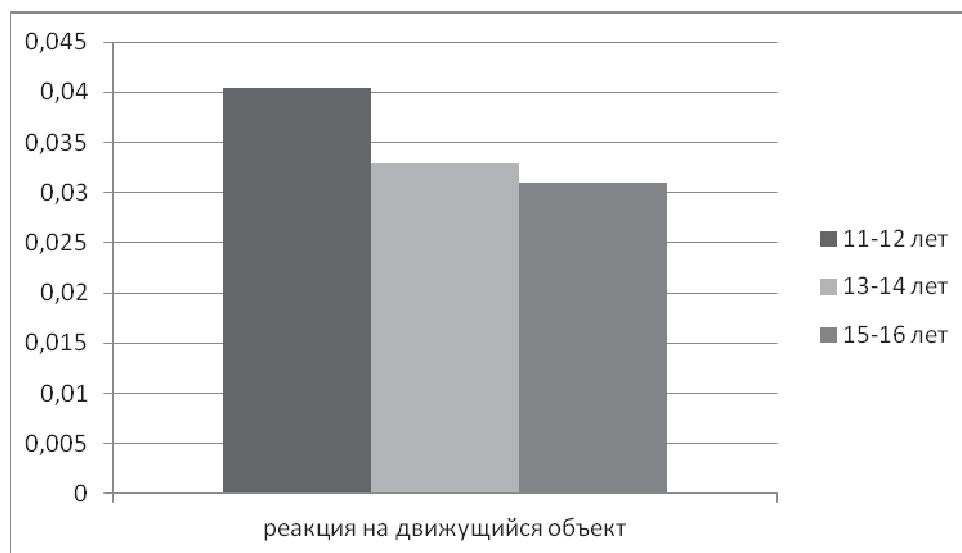


Рисунок 3

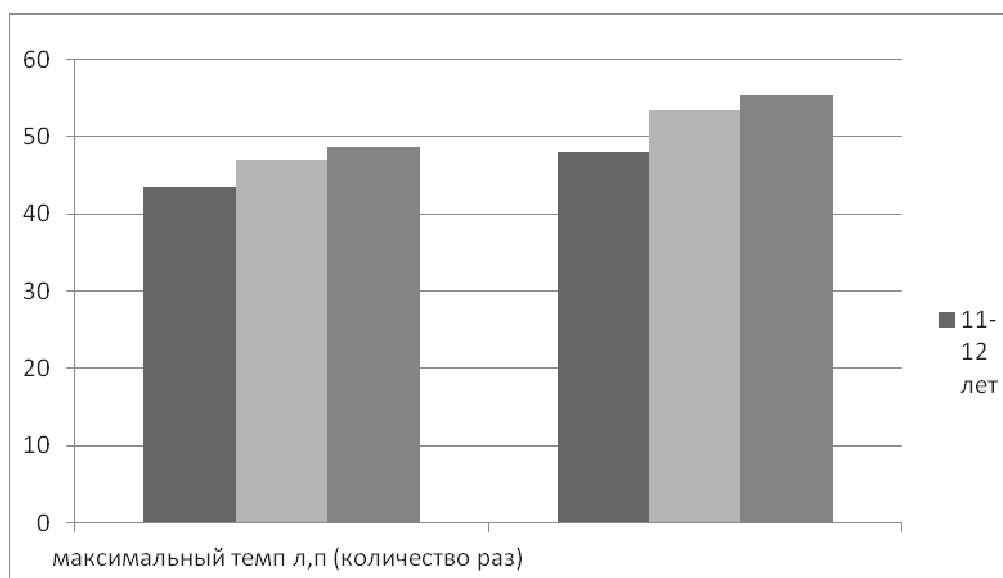


Рисунок 4



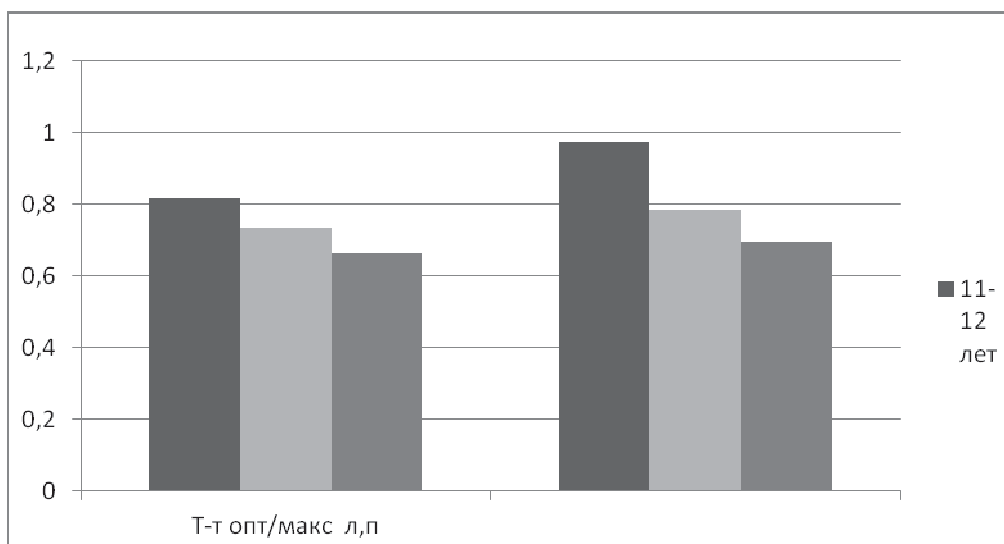


Рисунок 5

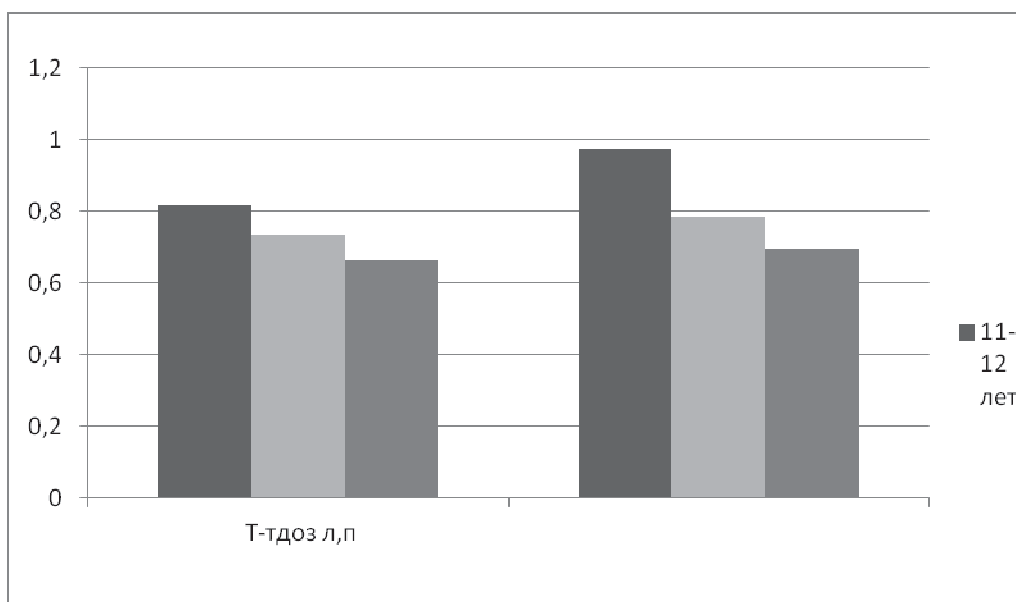


Рисунок 6

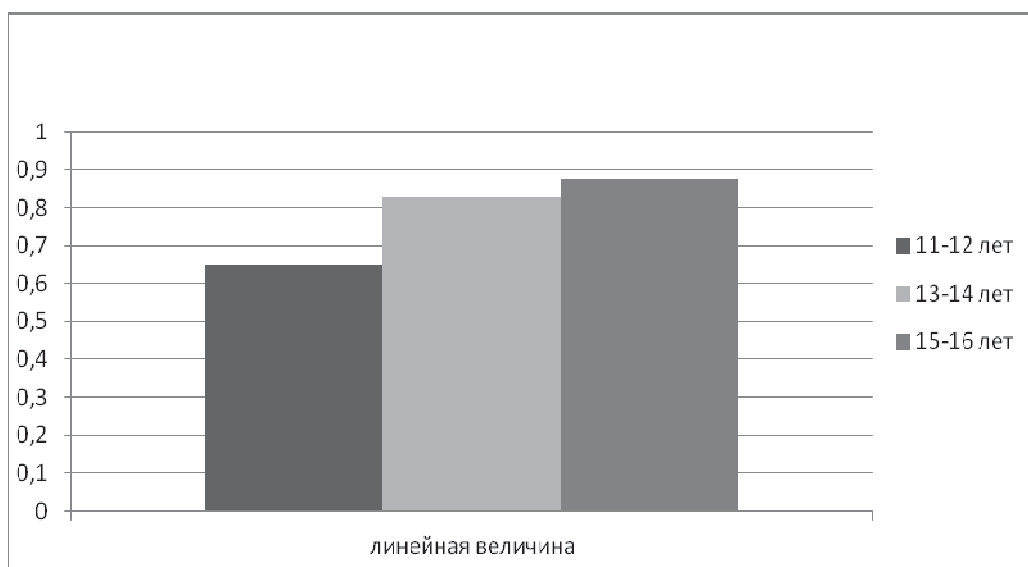


Рисунок 7

После, все тестируемые были разделены на игровые амплуа. В соответствии с тактикой и терминологией волейбола были выделены: доигровщик, либеро, связующий, центральный блокирующий. И отдельно была выделена категория игроков, не выполняющий конкретных игровых функций, либо регулярно меняющих игровую позицию. По количеству они распределились 15, 8, 12, 12, 28 человек соответственно вышеперечисленным позициям.

По результатам тестов были выявлены следующие закономерности:

- Не выявилось не одного игрового амплуа, превосходящего остальных в результатах всех или большинстве тестов.
- Если рассматривать средние значения, то худшие показатели оказались у группы спортсменов, не выполняющих определенных игровых функций.
- Представители каждого игрового амплуа (кроме “без амплуа”) показали лучшие результаты в одном, но худшие или ниже среднего в другом тесте.
- Лучшие показатели по всем тестам у доигровщиков. Они не показали плохие результаты не в одном тесте.

Результаты представлены в графиках (рис. 8-14).

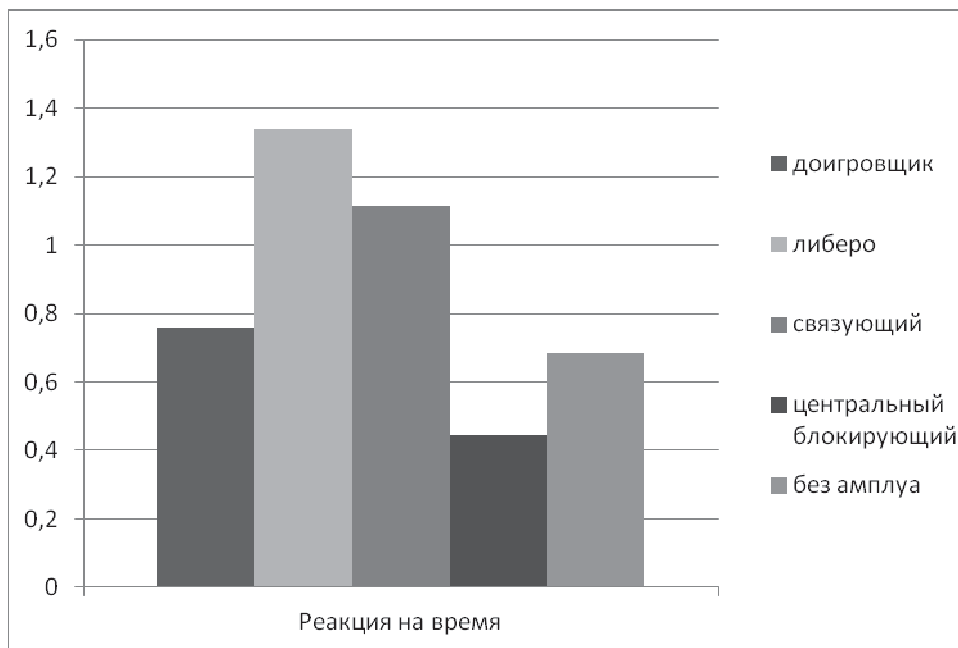


Рисунок 8

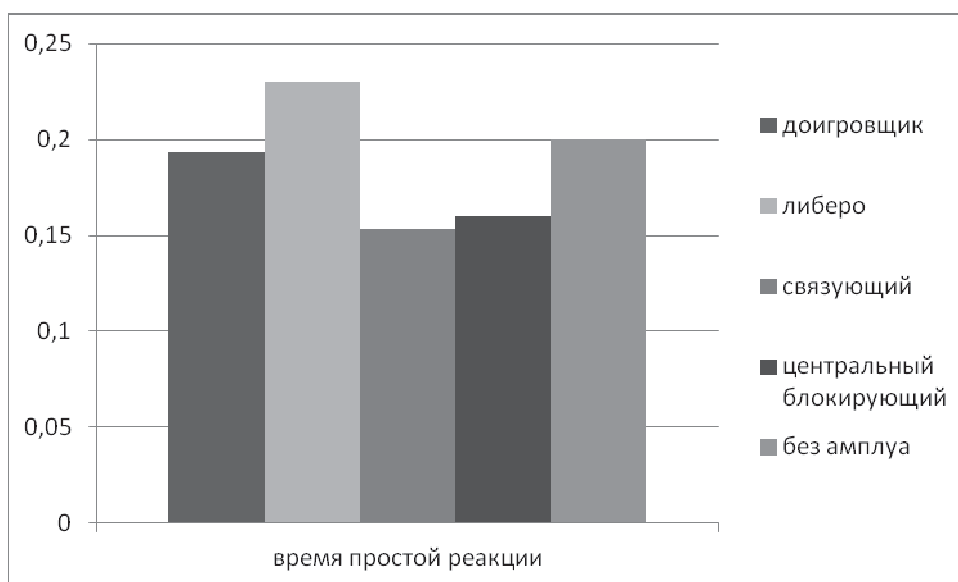


Рисунок 9

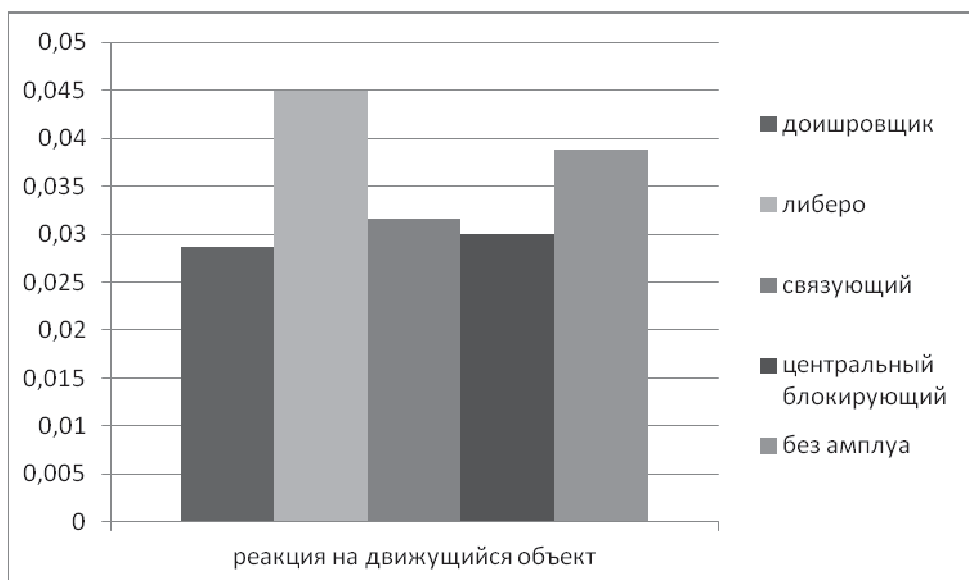


Рисунок 10

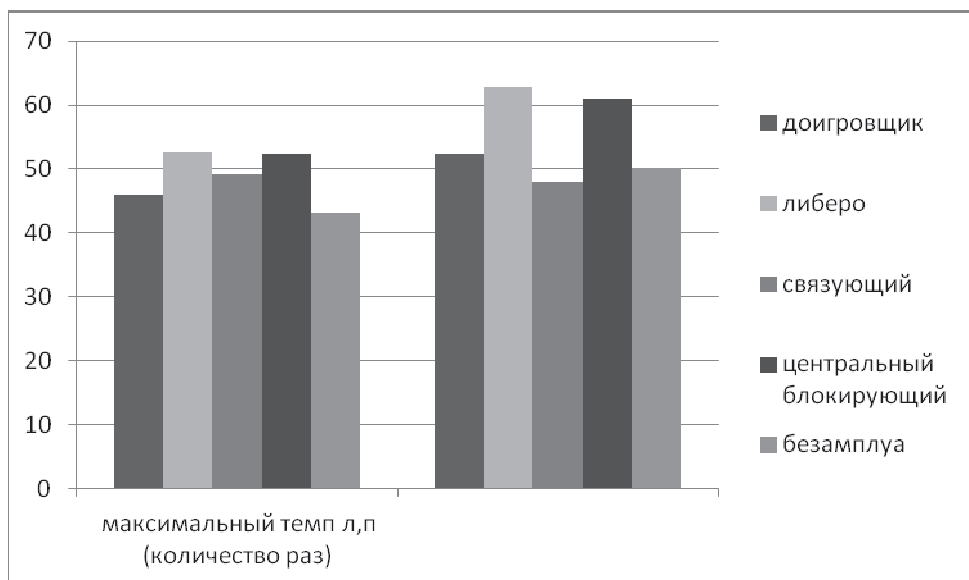


Рисунок 11

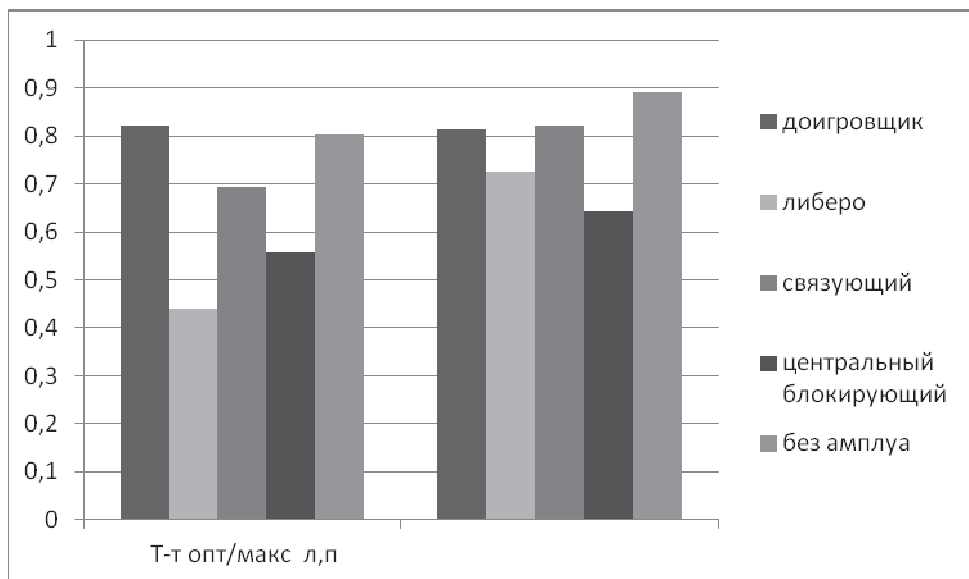


Рисунок 12

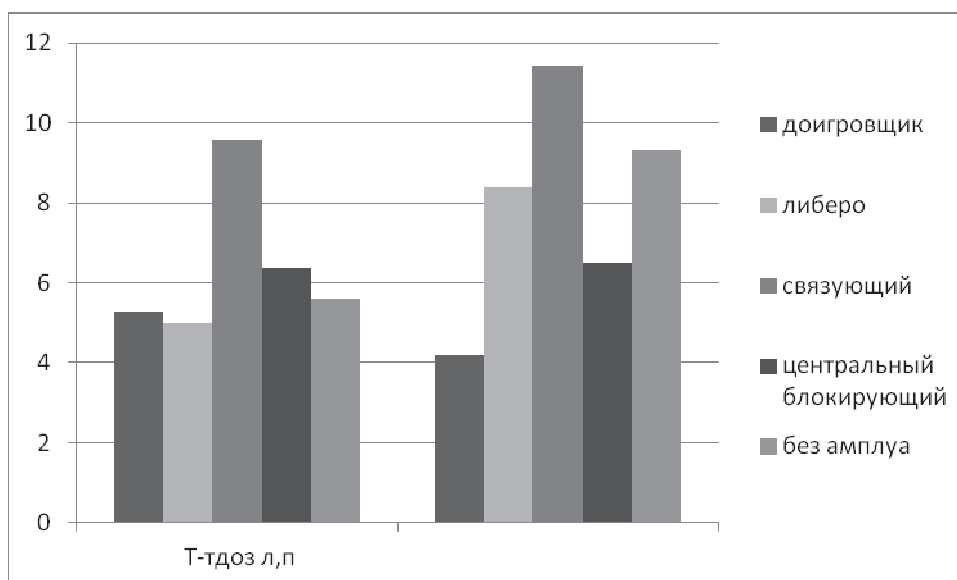


Рисунок 13

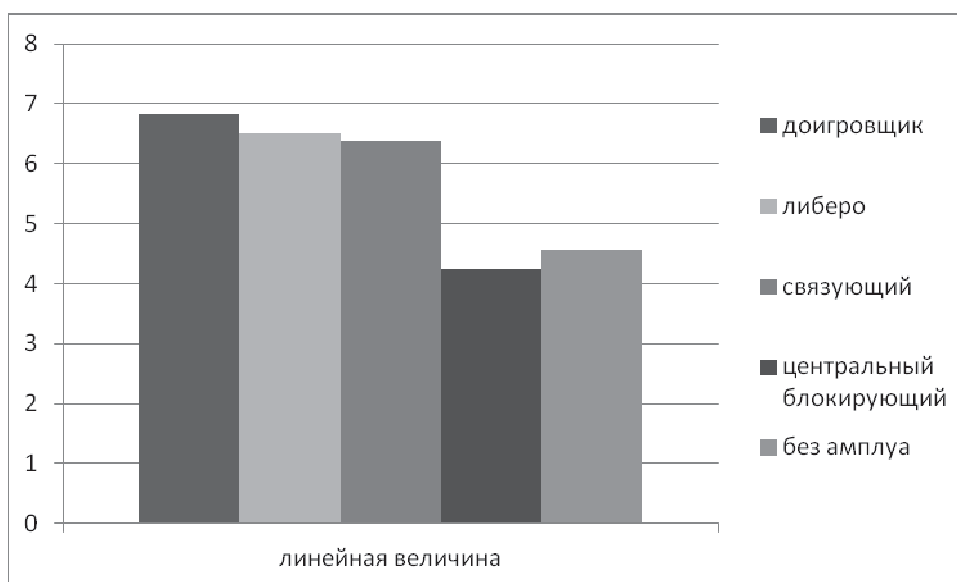


Рисунок 14

**Выводы:**

- Психофизиологические способности и свойства нервной системы являются объективными критериями оценки состояния спортсмена.
- Волейболисты разных игровых амплуа обладают не одинаковым набором физических, технических и психологических навыков и способностей.
- Исследование и выявление измеряемых и прогнозируемых психофизиологических параметров, свойственных определенным игровым амплуа и дающим возможность выбирать спортивный путь на ранних этапах, являются перспективным направлением развития волейбольной науки.

**Литература:**

1. Бриль М.С, Клещев Ю.Н. Отбор в спортивные школы по волейболу на основе модельных характеристик спортсменов высшей квалификации (методические рекомендации). - М., 1988 - 45 с.
2. Б. А. Вяткин. Роль темперамента в спортивной деятельности. М., Физкультура и спорт, 1978. стр. 5
3. И. А. Кубанов. Особенности игрового амплуа волейболистов. Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 51. –Ч. 4. – 504 с. – С. 210



УДК 372.881.161.1

доктор педагогических наук, доцент Кулаева Галина Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНОГО КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* В статье обосновывается значимость межпредметных связей русского языка с другими учебными предметами и смежными науками в формировании метапредметных коммуникативных результатов обучающихся. Разработаны и представлены виды домашних и классных заданий на основе разнопланового дидактического материала по контактирующим предметам – изобразительному искусству, истории, обществознанию, физике.

*Ключевые слова:* межпредметные связи в учебном процессе, итоговое собеседование по русскому языку, коммуникативно-речевой дидактический межпредметный материал.

*Annotation.* The article substantiates the importance of intersubject relations of the Russian language with other subjects and related Sciences in the formation of metasubject communicative results of students. Developed and presented types of homework and classroom tasks on the basis of diverse didactic material on contacting subjects – fine arts, history, social science.

*Keywords:* intersubject ties in the educational process, the final interview in the Russian language, communicative and speech didactic intersubject material.

**Введение.** Повышению эффективности обучения русскому языку и решению вопросов формирования системы метапредметных учебных действий в учебном процессе необходимо связывать с установлением связей между разными учебными предметами, которые традиционно отражают реально существующие связи явлений [6, с. 104]. Реализация межпредметных связей обеспечивает расширение когнитивной сферы личности, развитие логического мышления, интеллекта, памяти и способствует усилению мотивации в обучении. Целью моноуроков и бинарных занятий, реализующих межпредметные связи, является совершенствование знаний учащихся по предмету с помощью привлечения сведений из смежных наук, искусства или текстов в качестве дидактического материала [2, с. 33]. На основании общего в содержании между учебными предметами в методических работах выделяют три вида межпредметного материала: понятийно-терминологический, коммуникативно-речевой и учебно-дидактический [6, с. 104].

**Цель статьи** – показать ресурсы использования межпредметного коммуникативно-речевого дидактического материала на уроках русского языка, включение в отбор и поиск метапредметного материала как учителя, так и обучающихся, виды заданий с учетом межпредметных связей.

**Изложение основного материала статьи.** Русский язык как учебный предмет в контексте ФГОС признается метапредметом, подтверждая, что в обучении любому учебному предмету в школе необходимо опираться на владение учащимися русским языком и на степень освоенности ими коммуникативно-речевыми и правописными умениями в процессе обучения русскому языку.

С другой стороны, при изучении других предметов, к примеру, литературы, истории, обществознания, физики необходимо акцентировать внимание к совершенствованию уровня владения русским языком с коммуникативно-речевых позиций. Это проявляется в соблюдении учителями - предметниками единого правописного режима, правильности языковых норм, постоянной коррекции неправильных употреблений речевых средств, а также в формировании одних и тех же коммуникативных универсальных учебных действий, как-то: составление простого и сложного плана читаемого текста, озаглавливания абзацев, пересказ его, составление вопросов к тексту, подбор аргументов.

Наш интерес связан с межпредметным коммуникативно-речевым и учебно-дидактическим материалом. Коммуникативно-речевой материал представлен двумя видами: нормативно-языковым и текстовым материалом из соответствующей науки. Нормативно-языковой материал позволяет отработать орфоэпические, лексические, грамматические и стилистические нормы, коммуникативно-речевой - развивать умения пересказа и составления собственных устных и письменных высказываний в учебно-научном и публицистическом стиле. Таким образом, межпредметный коммуникативно-речевой материал дает возможность формировать языковые и речевые нормы, умения выражать свои мысли в устной и письменной форме на всех уроках и на разном предметном материале.

Учебно-дидактический межпредметный материал на уроках представлен в качестве неконтекстного, т.е. отдельных слов-терминов, терминологических словосочетаний или предложений, и контекстного, т.е. текстового, отражающего содержание соответствующих наук [6, 108]. Значение использования текстового межпредметного материала определяется прежде всего в показе учащимся разновидностей научного стиля (географической, литературоведческой, биологической, химической и т.д.).

В практике преподавания русского языка уроками на основе межпредметного материала становятся уроки речи, на которых используются возможности контактных предметов и смежных наук – урок описание искусствоведческих (живописных, архитектурных, скульптурных, народно-декоративных, театральных) объектов, обучающие и контрольные изложения и пересказы (тексты о выдающихся людях России, исторических памятниках, памятных местах, национальных праздников России, географических объектах России), обучающие и контрольные сочинения, например, сочинение по прочитанному тексту, сочинение в жанре киносценария, отзыва, рецензии, эссе.

Одним из острых вопросов является подбор межпредметного дидактического материала для изучения темы по русскому языку и его органичное использование на уроке. Сегодня известны примеры разрабатываемых упражнений и задач, основанных на межпредметном материале [8]. Традиционно этой деятельностью занимался учитель, однако в контексте реализации системно-деятельностного подхода мы считаем возможным участие школьников в подборе коммуникативно-речевого дидактического материала из разных учебников, справочников, книг для чтения, научной литературы. Учитель может предложить варианты использования межпредметного учебного материала и задания. Поиск межпредметной информации

как познавательное универсальное учебное действие обучающихся и разработка упражнения на его основе вполне может стать домашним заданием по русскому языку в средней школе [4, с. 238].

Так, при написании сочинения по картине А. Саврасова «Грачи прилетели» учащимся предлагается найти межпредметный дидактический материал о художнике А.К. Саврасове, об истории создания его шедевра, а также выбрать фрагмент из книги «Мастера и шедевры» И.В. Долгополова (глава «Алексей Саврасов»), отражающего искусствоведческий анализ картины. На основе этого материала на уроке учащиеся делают сообщение в научном стиле о художнике, анализируют текст, определяя его тему, основную мысль и стиль.

Использование неконтекстного межпредметного материала широко применяется при изучении лексико-грамматических и правописных тем. К примеру, дано домашнее задание: выпишите из учебника истории (географии, литературы) из параграфа, который изучаете, 20 слов с орфограммой на выбор: «Правописание безударных проверяемых гласных в корне слова» (орф. № 1), «Правописание непроверяемых гласных и согласных» (орф. № 2), «Правописание окончаний имен существительных и прилагательных» (орф. № 17, 18, 19), «Буквы е и и в окончаниях глаголов 1 и 2 спряжения» (орф. 25).

Составьте словарный диктант с пропусками орфограмм. Подготовьте карточку с правильными ответами.

Задание для выполнения в классе: Обменяйтесь карточками с пропусками. Спишите слова, выделите орфограммы. Проверьте свою работу по карточке самоконтроля.

Домашнее задание на основе межпредметного материала из учебника физики: выпишите из учебника физики термины, обозначающие приборы. Определите их лексическое значение. Правильно произнесите их.

Дидактический материал: электродвигатель, гальванометр, калориметр, динамометр.

Анализ уроков русского языка дает основание сделать вывод, что современный школьник затрудняется в построении связного высказывания по нравственной тематике, слабо владеет морально-этической лексикой, не владеет опытом анализа жизненных ситуаций этического характера и затрудняется дать развернутую и аргументированную оценку тому или иному нравственному феномену [5, 191]. С этой целью можно расширить подготовку учащихся на основе включения межпредметного неконтекстного материала из учебника «Обществознание. 8 класс» («Сфера духовной культуры») [7], предложив домашнее задание на подбор межпредметного дидактического материала: Выпишите из учебника обществознания термины, раскрывающие этические категории. (*Мораль, нравственность, идеал, скромность, патриотизм, мужество, честность, совесть, добро, зло и т.д.*).

Работа над данными группами слов может быть связана с выполнением заданий на группировку и толкование слов, подбор синонимов или антонимов, подбор однокоренных слов [5, с. 193], составление словосочетаний и предложений, высказываний на морально-этическую тему.

Варианты заданий для выполнения в классе: 1. Определите значение слов по словарям и энциклопедиям. Определите стилистическую окраску терминов.

2. Определите способ образования. Запишите слова, от которых образовались данные понятия. Составьте словосочетания и предложения с этими словами.

3. Вам предстоит написать сочинение на морально-этическую тему.

Прочитайте в учебнике «Обществознание» для 8 класса примеры морально-этических ситуаций (в разделе «Сфера духовной культуры»). Раскройте смысл моральной позиции. Выскажите устно свою позицию в отношении данной ситуации. Какую бы ситуацию вы бы могли использовать в качестве аргументов?

Использование межпредметного дидактического материала - тексты о выдающихся людях России – актуализируется в связи с подготовкой учащихся к итоговому собеседованию по русскому языку (задание 1, 2). В этом смысле можно добавить задания на подбор текстов из разных учебников и учебных книг о выдающихся ученых России – русских химиков, географов, биологов, физиологов, лингвистов, литературоведов.

Например, задание для учащихся: найдите в учебнике «История России. 8 класс» текст о Д.И. Менделееве (§ 36 «Наука и просвещение»). Подготовьтесь к чтению текста. Для этого поработайте над интонацией и темпом чтения. Обратите внимание на произношение числительных. Запишите свое чтение в программе «Звукозапись» и прослушайте его. Обменяйтесь с одноклассниками записями любым электронным способом [1, с. 12].

Задание для выполнения в классе: 1. Прочитайте текст. Оцените чтение одноклассников на основе критериев: интонационное соответствие пунктуации (1 б.), темп чтения (2 б.) (максимальное количество 2 балла). Вариант: Оцените чтение текста на основе аудиозаписи.

2. Определите стиль текста. Докажите принадлежность данному стилю речи.

3. Перескажите текст на основе выписанных ключевых слов.

Дмитрий Иванович Менделеев был ученым с разносторонними знаниями и интересами. Его перу принадлежит свыше 500 крупных исследовательских трудов по химии, физике, метрологии, воздухоплаванию, сельскому хозяйству, экономике, просвещению. Всемирную славу ему принесло открытие в 1869 г. периодического закона естествознания. Периодическая система элементов Менделеева показывает, что химические свойства элементов, т.е. их качества, обусловлены количеством их атомного веса. Тем самым его открытие служит блестящим подтверждением одного из общих законов развития природы – закона перехода количества в качество [3, с. 255].

На уроке истории с этим материалом может быть организована работа с текстом параграфа: составьте план, придумайте вопросы к мини-текстам о русских ученых, сделавших научные открытия во второй половине XIX века (А.Г. Столетов, А.С. Попов, И.И. Мечников, С.М. Соловьев, В.М. Ключевский и др.), перескажите тексты (Расскажите, что вы узнали об открытиях в области химии и физики). На уроке следует спросить, на каком уроке вы учились составлять план, пересказывать тексты?

В анализируемом параграфе учебника истории замечена работа над лексическим значением терминов (*рецидив, гуманитарные науки*) – рубрика *Расширяем словарный запас* [3, с. 258] Можно предложить объяснить значение других терминов, встречающихся в параграфе: земская школа, мобилизация, рефлекс и др. Поскольку в тексте параграфа достаточно большое количество собственных имен, можно предложить учащимся выписать их, произнести, составить предложения по модели подлежащее и сказуемое, выражены существительными. Такая работа формирует внимание к нормативному произношению собственных имен (предупреждение искажения слов в речи), правописанию и в целом формирует речевые умения, связанные с говорением.

Новым в практике учителя русского языка становится подготовка учащихся к пересказу текста с включением дополнительной информацией, включенного в итоговое собеседование по русскому языку. Поэтому нужен банк контекстного межпредметного материала - тексты научного или публицистического стиля, содержащие сведения о персоналии ученого, писателя, художника.

Приведем пример.

Русский язык является важнейшим языком науки. Общечеловеческая ценность русского языка определяется тем, что труды многих российских учёных получили всемирное признание. Российским учёным, инженерам принадлежат изобретения, открытия, внедрение которых привело к значительным изменениям человеческого общества.

Нобелевские премии названы в честь их учредителя шведского инженера-химика Альфреда Нобеля, он продолжительное время жил и работал в России. Нобелевские премии являются наиболее почётным признанием заслуг учёных и присуждаются ежегодно. Нобелевской премии были удостоены российские учёные. По физиологии - Павлов Иван Петрович, Мечников Илья Ильич, по физике - Ландау Лев Давидович, Басов Николай Геннадиевич, Прохоров Александр Михайлович, Капица Пётр Леонидович.

В 2000 году Нобелевская премия была вручена российскому ученому Жоресу Ивановичу Алфёрову за разработку полупроводниковых гетероструктур и создание быстрых микроэлектронных компонентов. Ж.Алфёров - признанный во всем мире ученый-физик, создатель новой области физики в области квантовой и оптической электроники.

Задание к тексту: включите в пересказ высказывание Ж.Алфёрова: «Я не раз повторял, что три открытия в рождении квантовой теории сыграли исключительно важную роль в развитии человеческой цивилизации в XX веке: это открытие деления ядра (оно дало и атомную бомбу, и атомную энергетику), это открытие транзисторов (оно даст потом компьютеры) и открытие лазеров в 1954-1955. И во все открытия был внесён огромный вклад советскими физиками».

При выполнении задания уместно организовать разноплановую работу с межпредметным материалом, пропедевтически готовящую учащихся к заданиям устной части государственной итоговой аттестации по русскому языку в 9 классе:

1. Определите стиль текста. Выпишите термины. Объясните их значение. На каких уроках вы познакомитесь с данной терминологией?

2. Произнесите имена собственные. Какие имена собственные вызывают у вас затруднения? В каком словаре вы можете проверить произношение фамилии, имен, отчество?

3. Подготовьте рассказ об ученом, который назван в тексте (по выбору). Что может стать источником вашего рассказа? Содержится ли в учебниках или энциклопедиях информация об ученых?

#### **Выводы:**

1. Осуществление межпредметных связей русского языка с контактными учебными предметами происходит на уровне развития коммуникативно-речевых умений обучающихся, поскольку работа над терминологией науки и чтение и анализ текстов учебно-научного, публицистического стилей, формирование метапредметных коммуникативных учебных действий ведется на всех уроках средней школе.

2. Наиболее тесные и эффективные связи русского языка могут складываться с гуманитарными и эстетическими предметами, особенно с литературой, изобразительным искусством, историей и обществознанием. С введением итогового собеседования по русскому языку в 9 классе (внимание к выдающимся ученым в области химии, физики, биологии) усиливаются связи и с предметами естественного цикла. Осуществление этих связей наиболее полно реализуется при привлечении контекстного и неконтекстного межпредметного материала – терминов, словосочетаний, предложений и связанных текстов.

3. Использование межпредметного коммуникативно-дидактического материала обогащает когнитивное пространство уроков русского языка, активизирует самостоятельную деятельность учащихся по отбору дидактического материала, и доказательно раскрывает учащимися востребованность изучаемого языкового, речевого и нормативного правописного материала по русскому языку в достижении образовательных результатов в рамках любого учебного предмета.

#### **Литература:**

1. Асеева Д.В., Кулаева Г.М. Методический потенциал дикторского текста в обучении русскому языку // Русский язык в школе. 2018. № 1. С. 9-13.

2. Горобец Л.Н., Лайкова И.В. Метаурок сегодня: от теории к практике // Русский язык в школе. 2015. № 2. С. 33-38.

3. История России. 8 класс. А.А. Данилов, Л.Г. Косулина. – М., 2012.

4. Кулаева Г.М. Домашнее задание как средство повышения познавательного интереса учащихся к изучению русского языка // «Филология в пространстве современных гуманитарных исследований: сборник статей по материалам Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвящённой 95-летию Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета и 95-летию филологического факультета. Пермь 2016. С. 238-244.

5. Кулаева Г.М. Методические приемы работы над лексикой, имеющей нравственное и эстетическое значение, на уроках русского языка // Преемственность начального и основного общего образования: содержание, технологии, результаты. Сборник материалов Всероссийской с международным участием научно-практической конференции: в 2-х частях. Пермь, 2016. С. 190-198.

6. Методика преподавания русского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990. С. 104. – 109.

7. Обществознание. 8 класс. Учебник для общеобразов. учеб.организ. / Л.Н. Боголюбов, Н.И. Городецкая, Л.Ф. Иванова. М.: Просвещение, 2014.

8. Панишева О.В., Овчинникова М.В. Текстовые задачи как средство осуществления межпредметных связей математики и истории // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-2. С. 192-199.

УДК:378.2

аспирантка, старший преподаватель Куликовская Елена Валерьяновна  
Краснодарский государственный институт культуры Федерального государственного  
бюджетного образовательного учреждения высшего образования (г. Краснодар)

### ВЛИЯНИЕ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ НАРОДНО-ПЕВЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

*Аннотация.* В статье рассматривается влияние народных традиций на современное народно-певческое концертно-сценическое исполнительство; формирование в России современной народно-певческой школы.

*Ключевые слова:* народные традиции, концертно-сценическое исполнительство, формирование современной народно-певческой школы.

*Annotation.* The article considers the influence of folk traditions in modern people's vocal concert-stage performance; formation in Russia modern people's singing school.

*Keywords:* folk traditions, concert and stage performance, the formation of the modern people's singing school.

**Введение.** Современное профессиональное народно-певческое исполнительство тесно связано с эстрадно-концертной деятельностью певцов - это диффузия авторского творчества и народного искусства. Жанр авторской песни требует от исполнителя народно-певческой направленности определённой культуры звука, а соответственно и вокально-технической подготовки. Сегодняшнее фольклорное наследие в исконно традиционных формах народного творчества не может рассматриваться изолированно от музыкальных проявлений современного быта, в силу социальных преобразований, повлиявших на формирование современных форм песенной этнокультуры, переплетений и взаимодействий с профессиональной авторской песней.

**Изложение основного материала статьи.** Многовековые принципы русского песенного исполнительства заключены во взаимосвязи мелодического напева, характерного географическому месторасположению и донесении сакрального значения Слова. Изучение истории формирования музыкально-певческих устоев, вплоть до VIII в., указывает на 3-х главных принципа развития в русском песенном исполнительстве [7]:

- пение, как вокальное искусство;
- мелодическое одноголосное;
- осмогласие (двумя исполнительскими способами: без сопровождения и в сопровождении музыкальных инструментов).

После эпохи разделения Единой Вселенской Церкви на Восточную (греч./слав.) и Западную (католическую) появляются новые формы полифонии - многоголосное исполнительство, что заменило прежнее одноголосное пение. Так, церковное пение стало на путь профессионального искусства, связавшего Богослужбное пение Западной Церкви с общецерковной традицией.

Традиции современного фольклора берут своё начало в традиционном церковном пении, как продолжение традиций одноголосного (знаменного) пения. Знаменное пение долго было приоритетным и имело две исполнительские формы, вплоть до XVI века: ангелоподобное пение (сопровождение церковного Богослужения), и демественное (церковно-домашнее, бытовое) [7].

Этот факт позволяет нам сделать вывод:

- ангелоподобное пение - прародитель академической вокально-певческой культуры;
- демественное пение - прародитель народно-певческой этнокультуры.

Слово «фольклор» в переводе с английского означает - народная мудрость. Это понятие содержит в себе устные (бесписьменные) традиции многовековой творческой практики того или иного этноса в исполнительской форме «для себя», в быту.

Музыкальный фольклор отражает, характерные песни, наигрыши, приёмы игры на музыкальных инструментах без использования нотной грамоты, путём наглядного (устного или на слух) обучения определённой среды. Национальная культура объединяла все классы и сословия Руси вплоть до XVII века, а после реформ Петра I началось противопоставление аристократического искусства народному [9].

Русский песенный фольклор сохранил память о восточной жизни поколений в музыкально-поэтических образцах календарных обрядов и семейных ритуалов, а так же в жанрах: трудовых, исторических, лирических, хороводных, плясовых, строевых, военных и героических песнях в частушках, страданиях и припевках. М. Горький сказал: «Подлинную историю народа нельзя знать, не зная устного народного творчества... От глубокой древности фольклор неотступно и своеобразно сопутствует истории. У него своё мнение о деятельности Людовика XI и Ивана Грозного, и это мнение резко различно с оценками истории, написанной специалистами» [2, с. 703].

Народные песни раскрывают характерные свойства национального самосознания, этические идеалы и духовно-нравственные ценности. Развитие бытового фольклора в традиционной устной форме формировалось в семейном быту. Труд и отдых сопровождался совместным пением смешанного хора, включая детей. Дети принимали активное участие в хороводах и играх с песнями. В подростковом возрасте девочки начинали принимать участие в свадебных и календарных обрядах, парни присоединялись к девушкам на вечерних гуляньях, сельских праздниках и ярмарках. В результате постоянного пения, к 15-16 годам молодые люди с хорошими вокальными данными и музыкальным слухом, осваивали основной песенный репертуар своего села (деревни), который доходил до 500 песен с развитыми напевами и развёрнутыми текстами. Совершенствование певческого мастерства продолжалось всю жизнь, до глубокой старости, а знавшие грамоту крестьяне записывали слова духовных стихов [9].

Между тем, в истории музыкальной фольклористики существует понятие «народные профессионалы», чья деятельность направлена на удовлетворение культурных запросов народа за некую плату. На Руси народными профессионалами были – скоморохи, они приглашались на свадьбы за денежное вознаграждение. А в русских сёлах Севера большим спросом и популярностью пользовались профессиональные исполнительницы причитаний на свадьбах, похоронах и поминальных обрядах. Подобная деятельность представляет особый интерес для современной научной фольклористики [9].



В XX веке, этот сложный эволюционный процесс народно-певческого исполнительства получил своё развитие и популярность, благодаря революционной и новаторской деятельности таких певиц, как Лидия Русланова, Людмила Зыкина, Жанна Бичевская и др.

Основателем нового исполнения русской народной песни на эстраде стала – Лидия Андреевна Русланова, соединившая в своём творчестве профессию певицы и профессию актрисы. Став профессиональной певицей, Русланова с увлечением занялась изучением актёрского мастерства. Если народная песня вне сцены - это бытовой фольклор, то на сцене песня должна «жить» по законам сцены, выраженным приёмами актёрской сценической техники. Лидия Андреевна училась у мастеров психологического театра В.И. Качалова и И.М. Москвина искусству постижения человеческого характера, раскрываемого на эстраде с одной целью - перенести «народный театр» на сцену профессиональной эстрады. Ей первой удалось облачить народно-певческое исполнительство в концертно-сценическую форму.

Новаторство Руслановой заключалось в отсутствии использования «чистых» жанров. Секрет её сценического успеха проявился в «осовременивании» старого и «состаривании» современного: фольклорные «музейные» песни трактовала по эстраднему ярко и современно, а авторские произведения исполняла в духе народных песенных традиций.

Ревнителю «чистого» жанра русской песни воспринимали новаторство Руслановой, как недопустимую вольность и безграмотность актрисы, на что исследователь манеры пения Руслановой Ю. Дмитриев дал ей следующую характеристику: «... В пении Руслановой есть надрыв, ухарство, слеза, ирония. Возможно, кто-то презрительно бросал: «цыганщина!» Но на самом деле, это было – русское пение! Только от городского жестокого романса, от городской частушки ...» [8, с. 8].

Исполнительскую певческую манеру Лидии Андреевны упрекали в «цыганщине» из-за темпераментного и эмоционального пения, в отличие от этнографической манеры, что в свою очередь, не соответствовало обвинениям из-за отсутствия характерного цыганского тремоло в голосе. «Я песню не пою, я играю песню», - Л.А. Русланова [8, с. 13].

Лидия Андреевна Русланова стала революционером в народно-певческом исполнительстве - вывела фольклор на сцену по законам сцены, оживила лирическую народную песню, преобразовав «сухой музейный фольклор» в концертно-сценические формы. Подход Руслановой к своей концертно-сценической деятельности был заключён в главном принципе эстрадного концерта, это - концерт-отдых.

Она стала основателем современного «театра народной песни», который берёт своё начало из глубин народной песенной культуры, имеющий подтверждение и детальный анализ этого факта в трудах этнографов, историков, искусствоведов: И. Сахарова, А. Терещенко, Л. Шейна, Н. Бачинской, И. Савушкиной. Народный «театр песни» носил условный характер с использованием небольшого реквизита и условных приёмов с целью создания иллюзии многообразного спекталя. «Условность и лаконизм выражения психологического состояния в физическом «внешнем» проявлении, условное пластическое воспроизведение трудовых, профессиональных и бытовых действий – наиболее существенные особенности... исполнения русской песни», - Н.И. Савушкина [8, с. 14].

Л.А. Русланова с детства знала этот «народный театр», её исполнительский талант реализовался в трансформации «народно-балаганного театра» на современной профессиональной (советской) эстраде. Она первая предложила современное толкование народной песни в актёрской интерпретации с помощью синтеза искусства переживания и балаганного (буфонного) искусства.

Лидия Андреевна создала сценический образ «человека народа» не этнографического, а метафорически-смыслового значения. После её смерти, композитор А. Новиков написал: «Всё её пребывание на сцене... было маленьким спектаклем. Не случайно певицу привлекали песни с развитой драматургией, с острым сюжетом, с контрастными перепадами настроения, с яркими характерами. У неё каждое слово как бы жило, а люди общались, разговаривали. Это были настоящие «песни в лицах»... Она была певицей-оратором по зажиточности, по агитационной силе своих песен» [8, с. 18].

Особого внимания заслуживает ещё одно важное открытие Руслановой в области разработки исполнительских вокально-драматических приёмов по раскрытию характера и настроения героя вокальными средствами с целью создания образа «автора», от имени которого исполняется (рассказывается) песня. Исследователь Ю. Дмитриев давал этому такую характеристику: «Артистка передаёт в песне веру в русскую женщину, в то, что она, преодолев самые трудные препятствия, утвердит себя как человек в самом высоком нравственном значении этого слова» [8, с. 18].

Важнейшая заповедь Л.А. Руслановой потомкам народно-певческого исполнительства в концертно-сценической форме заключена в наследстве искусства реального «видения» того, о чём поёт певец и что происходит с героями песни, вписав события прошлого в настоящее время сегодняшней жизни. «Конечно, она была выдающейся актрисой от природы, от Бога, как говорится, и её «театр песни» был, по существу, театр деревенский, ярмарочный, в подлинно высоком и незамутнённом смысле этих понятий. Излишне напоминать, что пела она без микрофона», - Л.Г. Зыкина [8, с. 14].

Сама Людмила Георгиевна Зыкина – величайшая певица советской и постсоветской России XX-XXI столетий. Поэт Виктор Боков дал следующую характеристику певице-Зыкиной: «Зыкина – лирик. А лирика исповедальна. Нигде так ярко не проявилась исповедальность женской природы, как в лирической русской народной песне» [8, с. 24].

Новаторство Людмилы Георгиевны заключается в её трактовке авторской песни под «народную». Своим блестящим исполнительским мастерством она сумела «обнародовать» авторскую песню, на примере трактовки «Баллады о хлебе» М. Фрадкина в жанре народного плача. Тема патриотизма, так же, занимает ведущее место в репертуаре певицы. Образ русской женщины – собирательный образ Родины [8].

Исполнение авторских вокальных произведений требует от певца профессионализма: природного тембра (красоты) голоса, большого диапазона и дыхания, ровного звучания и силы голоса в разных регистрах с точным определением «своей» громкости, а это уже - наука. Показателем исполнительской индивидуальности певца по праву считается тембр его голоса, делающий исполнителя узнаваемым. Тембрально-окрашенный голос - результат профессиональной деятельности певца, требующий детального разбора и изучения физиологии вокального аппарата в сочетании с комплексом знаний, умений и навыков в области вокально-технической науки по работе с голосом. Певческая манера Л. Г. Зыкиной не была аутентичной, а тембр голоса всегда оставался индивидуальным и узнаваемым. Она «окультуривала» грудное народное звучание голоса, получив редкое сочетание кантителы с открытым звукообразованием.

Исполнительский принцип Людмилы Георгиевны, как и у Лидии Руслановой, выражался в умении «видеть то, о чём поёшь» с возможностью передачи смысловой глубины содержания песни [3, с. 13]. Зыкина считала, что для успеха на эстраде певцу необходимо иметь [3, с. 16-17]:

- творческую индивидуальность;
- свой репертуар;
- неповторимый исполнительский почерк.

Большое влияние на формирование Зыкиной-певицы оказала народная артистка РСФСР Ольга Васильевна Ковалёва: «Нужно не кричать, не голосить – петь. Можно и силы меньше затратить, а голос будет лететь... Послушай больших актёров. Иногда они шёпотом говорят, а в ушах гром отдаётся... Если ты просто громко поёшь, без отношения, без души – неинтересно тебя слушать» [3, с. 15].

По словам самой Людмилы Георгиевны, исполнительский почерк певца на эстраде определяет репертуар. Поэтому, свой репертуар она формировала в пользу песен, отвечающих сегодняшнему дню в синтезе двух основных источников: фольклора и песен советских композиторов. Это были самые разнообразные песни героического, лирического или шуточного характера, но в народном ключе по тексту и мелодии. Ярким примером органичного соединения жанра старинной и современной песни стала песня А. Пахмутовой на стихи Л. Ошанина «Зачем меня окликнул ты». И наоборот, современная концертная интерпретация старинной народной песни «Тонкая рябина» в жанре русского романса получила «новую» жизнь в исполнении Людмилы Зыкиной. Результатом, выхода за рамки своего амплуа, стало исполнение Зыкиной концерта Р. Щедрина на стихи А. Вознесенского для поэта в сопровождении женского голоса, хора и симфонического оркестра «Поэтории» в 1968 году. Это было современное по форме сочинение, тесно связанное с русской народной музыкой, в котором певица исполнила вокализ в стиле народного плача [3]. «...Не под стекляннм колпаком мы живём. Как ни милы нам старинные песни, донесшие до нас историю, быт, мысли русских людей, не можем мы жить только отблеском прошлого, волнует нас настоящее, то, чем сейчас дышим, о чём думаем, мечтаем», - Л.Г. Зыкина [3, с. 17].

Будучи мастером вокального искусства, она дала определение понятию «театра песни» на эстраде, став его ярким представителем. Театрализация её песенного искусства проявлялась в драматическом повествовании о человеке: «Людей неинтересных в мире нет! Артист обязан увидеть неповторимость и необычность каждого человека, каждой судьбы. Это и есть путь к оригинальному осмыслению песни», - писала Л.Г. Зыкина [8, с. 22].

Её и Русланову объединяла собирательская деятельность фольклора (методики сбора, хранение и сценическое воплощение), но точное копирование и воспроизведение фольклора на эстраде считала недостаточным: «...необходимо художественно осмыслить песню как явление, изучить обстоятельства её бытования, образ жизни исполнителей...», - Л. Зыкина [4, с. 179]. В пример ставит деятельность руководителей народного хора Всесоюзного радио и Центрального телевидения народного артиста РСФСР Н. Кутузова и Т. Рождественской, чей творческий подход пропагандирует народную песню, преображая и возрождая её благодаря грамотным и высокохудожественным хоровым и музыкальным аранжировкам.

Людмила Георгиевна уверена, что музыкально-песенная пропаганда позволяет научить людей разного возраста бережному и внимательно отношению к Слову. В связи с этим, она призывает к созданию продуманной системы музыкального образования в общеобразовательных школах с целью формирования художественного и эстетического вкуса у детей и юношества на государственном уровне. В апреле 1984 году на сессии Верховного Совета СССР было принято Постановление об «Основных направлениях реформы общеобразовательной профессиональной школы» по вопросам эстетического образования подрастающего поколения с целью формирования идейно-политического и нравственного облика личности советского гражданина [4]. В последствие, народная артистка СССР, лауреат Ленинской премии Людмила Георгиевна Зыкина сама создала при Государственном музыкальном ансамбле «Россия» школу для талантливой молодёжи с целью раскрытия творческой исполнительской индивидуальности обучающихся и подбора репертуара на базе народной вокальной школы, для освоения вокальных трудностей для исполнения в дальнейшем авторских произведений [4].

Главная задача концертно-сценического исполнения народной песни на эстраде - пропаганда этнокультуры в выгодном свете и «...приобщение миллионов людей к музыкальным богатствам нашей Родины», - Зыкина Л.Г. [4, с. 178].

В контексте определения факторов, повлиявших на формирование народно-певческих традиций современного образования, нельзя не упомянуть имя заслуженной артистки РСФСР Жанны Бичевской. Она создала новый эстрадный стиль «бард-кантри-фолк», соединив американский музыкальный стиль «кантри» с русским «фолком», русскую городскую песню с европейской песенной традицией [8].

К концу 60-х годов, выработались новые для того времени эстрадно-современные критерии оценки певцов: тембр голоса, жанровая определённости, наличие чётко очерченных образов, театрализация. До этого времени единственным критерием было «правильное филармоническое (академическое) пение» на примере исполнения оперной арии. Ж. Бичевская впервые, использует вокально-исполнительский стиль «вне манеры», минуя особенности диалекта. Родственная связь форм русского фольклора со старинной европейской музыкой выражается в использовании синкоп и применении мелизмов способом специфичного фальцетного пения. Надо заметить, что между русским, американским и европейским фольклором много общего, в результате заимствования и миграции музыкальных идей и форм, выявляющего танцевальные и вокальные инстинкты человека.

Процесс возрождения, развития и преобразования традиционной народной песенной культуры на современной профессиональной сцене продолжается и сегодня. Бардовское движение, связанное с массовым сочинительством в городах можно рассматривать как продолжение традиций городского фольклора в XX веке [8]. Репертуар Бичевской отличался огромным количеством разножанровых песен: баллады, плачи, жестокие романсы и казачьи притчи, философские, площадные, уличные, трудовые, обрядовые, шуточные и солдатские песни. Ещё одно профессиональное достоинство Ж. Бичевской заключается в умении исполнения стихов народной песни, как своих собственных, на фоне музыкального сопровождения. Она гармонично соединила русскую народную песню с гитарой. Главным секретом творческого долголетия считает способность артиста «проживать песню» на сцене. «Я никогда не устаю, - говорит Бичевская, - я пою каждый раз по-разному» [8, с. 41].

Первая школа сольного народного пения сформировалась в XX веке, в 1978 году в институте им. Гнесиных, г. Москва, по инициативе народной артистки СССР, художественного руководителя Государственного Северного русского народного хора, а в последствие, профессора кафедры народного пения института им. Гнесиных Нины Константиновны Мешко.

Сегодня эта школа известна, как школа фольклорного вокала, основанная на аутентичном воспроизведении песенного фольклора с приоритетом интонационной выразительности [6]. Многолетнее и бесценное руководство Ниной Константиновной Государственным Академическим Северным русским народным хором, естественным образом, отразилось на формировании её художественного вкуса и педагогических принципов в образовательном процессе обучения народному пению в вузе. Сегодня народно-певческая «гнесинская» школа имеет многочисленных последователей, подтверждающих своей педагогической деятельностью выбранное исполнительское фольклорное направление в вокальном образовательном процессе данного вуза. Преемниками Н.К. Мешко по праву считаются: доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, заслуженный деятель искусств РФ - Людмила Васильевна Шамина, с концепцией школы фольклорного вокала [10]; профессор РАМ им. Гнесиных, кандидат педагогических наук - Владимир Алексеевич Бурлаков, занимающийся сохранением диалектных особенностей при аутентичном воспроизведении песенного фольклора в образовательном певческом процессе [1] и др. Основу народно-певческого образования в РАМ им. Гнесиных составляет освоение певческих манер различных регионов России.

Спустя 9 лет, в 1987 году образовалась вторая школа народного пения в Нижегородской консерватории им. М.И. Глинки, по инициативе Татьяны Алексеевны Кошелевой, в последствие ставшей заслуженной артисткой РФ, профессором. Народно-певческая школа Кошелевой базируется на материале вокально-технических компонентов академической вокальной школы концертно-сценической направленности [5].

Суть вокальной концепции Т.А. Кошелевой заключена в устранении зависимости вокально-технической «школы» пения от регионального исполнительского «стиля», с использованием вокально-технических принципов академической школы пения, в рамках художественной системы и культуры русского народно-певческого исполнительского стиля концертно-сценической формы - «Пение для других». «Современное народное пение в концертно-сценических формах стало итогом длительного процесса проникновения самобытного песенного творчества в городскую среду. Распространение городского песенного стиля и форм музицирования в XVII-XX веках подготовило основание для появления первых концертных исполнителей народных песен» - утверждает Т.А. Кошелева [5, с. 5].

Современная народно-певческая школа объединяет в образовательном процессе два основных направления концертно-сценического исполнительства: фольклорное и академическое, обеспечивая синтез культуры прошлого и настоящего. Требования к современным исполнителям народно-певческой направленности на эстраде: передать интонации, ритмы и настроения сегодняшней жизни, не забывая о национальном самосознании, духовном и нравственном развитии народа, заложенном в народной песне.

Таким образом, влияние народных традиций на примерах новаторской народно-певческой концертно-сценической исполнительской творческой деятельности певец - Лидии Руслановой, Людмилы Зыкиной и Жанны Бичевской формируют следующие объединяющие их закономерности:

- театрализация песни (театр народной песни), берущая своё начало в сохранившейся народной памяти поколений об обрядах и ритуалах;
  - донесение сакрального значения Слова церковного Богослужебного пения (смысловое интонирование);
  - вокальное исполнение русской кантилены, характерное для лирических (исповедальных) песен;
  - формирование репертуара, на основе национального колорита народной песни.
- Эти факторы оказали влияние на образовательный процесс современной народно-певческой школы:
- исполнение народной песни по законам сцены;
  - смешивание музыкальных стилей и жанров;
  - освоение актёрского мастерства (проживание песни) с применением техники «видения» содержания песни;
  - формирование индивидуальной исполнительской манеры и вокально-технических навыков на образцах русской песенной кантилены и классического итальянского *bel canto*;
  - поиск индивидуального исполнительского подхода в решении и трактовке старинной народной песни.
- «Почти все значительнейшие русские музыканты родились не в столицах, внутри России... Первые и самые коренные музыкальные их впечатления были национальные...», - В.В. Стасов [9, с. 3].

**Выводы.** Эстрадная песня XX столетия, со всем её новаторским опытом, сформировалась на материале народной песни, уходящей далеко в историю церковного пения со всеми его певческими традициями. Непосредственное воздействие на современный фольклор XXI века оказывают процессы всемирной глобализации, урбанизации, цифровой революции, развития сети интернет и IT-технологий. Отсюда, востребованность временем жанрового многообразия, универсальности профессиональных компетенций для реализации в различных направлениях концертно-сценического народно-певческого исполнительства.

#### **Литература:**

1. Бурлаков В.А. Воспитание народного певца в процессе освоения северно-русской эпической традиции. – М.: РАМ им. Гнесиных, 1998. – 200 с.
2. Горький, М. О литературе. – М., 1953. - 868 с.
3. Завадская, Н.П. Людмила Зыкина: Творческий портрет. – М.: Музыка, 1978. – 24 с.
4. Зыкина, Л.Г. На перекрестках встреч. – М.: Сов. Россия, 1984. – 192 с.
5. Кошелева, Т.А. Методические принципы народно-певческой школы. – Н. Новгород: Изд-во ННГК им. М.И. Глинки, 2014. – 24 с.
6. Мешко Н.К. Искусство и ремесло. – М., 1996. – 68 с.
7. Никольский, А.В. Краткий очерк истории церковного пения в период I-X веков. М., 1916 // Журнал Московской Патриархии. 1994. № 6. С. 111-130.
8. Смирнова Н.И. Русская народная песня на эстраде. – М., Знание, 1985. – 56 с.
9. Щуров, В.М. Стилевые основы русской народной музыки. – М., 1998. – 464 с.
10. Шамина Л.В. Школа русского народного пения. – М.: МГФЦ «Русская песня», 1997. – 87 с.

УДК:799.3

**кандидат педагогических наук, доцент Купавцев Тимофей Сергеевич**

Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);

**кандидат педагогических наук, доцент Малиновский Анатолий Васильевич**

Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);

**кандидат юридических наук Носков Олег Сергеевич**

Уфимский юридический институт МВД России (г. Уфа)

### О РАЗВИТИИ В ОРГАНАХ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ СЛУЖЕБНО-ПРИКЛАДНОГО ВИДА СПОРТА «СТРЕЛЬБА ИЗ БОЕВОГО РУЧНОГО СТРЕЛКОВОГО ОРУЖИЯ»

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению вопросов развития в МВД России служебно-прикладных стрелковых видов спорта как одного из важных направлений обеспечения подготовки сотрудников к применению физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия. В статье раскрываются тенденции развития служебно-прикладных видов спорта, особенности организации подготовки спортсменов, вопросы организации и проведения спортивных соревнований по стрельбе, анализируются различные аспекты судейства соревнований и подготовки спортивных судей. На основе анализа состояния изучаемого вопроса сгруппированы основные препятствующие факторы, предлагаются пути развития данного вида спорта в МВД России.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, сотрудники МВД России, стрелковая подготовка, стрелковый спорт, методы профессионального образования, спортивные соревнования, организация соревнований.

*Annotation.* The article is devoted to the development of service and applied shooting sports in the Ministry of internal Affairs of Russia as one of the important directions of training of employees for the use of physical force, special means and firearms. The article reveals the trends in the development of service and applied sports, especially the organization of training athletes, the organization and conduct of sports competitions in shooting, analyzes the various aspects of judging competitions and training of sports judges. On the basis of the analysis of a condition of the studied question the main impeding factors are grouped, ways of development of this sport in the Ministry of internal Affairs of Russia are offered.

*Keywords:* employees of the MIA of Russia, professional education, shooting training, shooting sport, methods of vocational education, sports competition, organization of competitions.

**Введение.** В соответствии со стратегией национальной безопасности одним из приоритетных направлений государственной политики в современной России является обеспечение суверенитета, независимости, государственной и территориальной целостности. Одним из средств достижения указанных приоритетов является развитие физической культуры и спорта среди граждан нашей страны, через которое реализуются задачи укрепления здоровья населения, обеспечение демографического развития, сохранение и развитие патриотизма, культуры, российских духовно-нравственных ценностей [7].

Развитие физической культуры и спорта среди сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации, помимо указанных задач, способствует достижению еще одной важной функции – укреплению обороноспособности страны, обеспечению неизблемости конституционного строя, государственной и общественной безопасности.

В последнее время существенное развитие в правоохранительных структурах получают служебно-прикладные виды спорта, которые направлены на проявление наивысших возможностей человека в спортивной деятельности, имеющей служебно-прикладную направленность [9]. К таким видам спорта относятся, например, «Служебный биатлон», «Служебное двоеборье», «Стрельба из боевого ручного стрелкового оружия» и ряд других. Служебно-прикладный спорт как социальный феномен характеризуется очень важным компонентом: в процессе занятий служебно-прикладным спортом, помимо направленности на проявление спортивного мастерства, формирование двигательных способностей, повышение функциональных возможностей, физических качеств, технических и тактических умений и навыков, у спортсмена формируются служебно-прикладные компетенции, характерные для той или иной профессии. Занятия служебно-прикладными видами спорта в системе органов внутренних дел Российской Федерации сопряжены с требованиями Закона «О полиции» и направлены на формирование у сотрудников физических и психологических качеств, технических и тактических умений и навыков правомерного и эффективного применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия сотрудниками при реализации профессиональных функций [6]. Занятия спортом способствуют формированию и развитию у сотрудников определенного образа «государственного мышления», верности служебному долгу, высоких патриотических качеств и морально-нравственных ценностей [2; 3].

**Изложение основного материала статьи.** Содержание деятельности в служебно-прикладных видах спорта, связанных с выполнением упражнений стрельбы из огнестрельного оружия, продиктовано спецификой решения служебных задач с оружием и включает в себя ряд существенных характеристик, таких как безопасность обращения с оружием, обеспечение сохранности, уход и обслуживание оружия, грамотные технические и тактические действия с оружием, контроль своего психического состояния, умения действовать в рамках действующих правил в ситуациях спортивной борьбы, которая по своей эмоциональной окраске зачастую весьма схожа с практической деятельностью сотрудника в ситуации применения оружия.

Как уже отмечалось, в органах внутренних дел Российской Федерации в настоящее время получает свое развитие служебно-прикладный вид спорта «Стрельба из боевого ручного стрелкового оружия», появились новые упражнения, проводятся всероссийские и региональные соревнования. Новый импульс своего развития данный вид спорта получил в 2015 году с его официальным признанием и принятием правил, с включением в Единую всероссийскую спортивную классификацию [5; 8]. И, как результат, уже в 2016 году в системе МВД России было присвоено спортивное звание мастера спорта России по стрельбе из боевого ручного стрелкового оружия 37 сотрудникам. Данный показатель свидетельствует о стремительном развитии данного вида спорта, совершенствовании методики подготовки спортсменов.



Целесообразно отметить, что стрельба как служебно-прикладной вид спорта, конечно, не является новым, однако нужно признать, что данный вид спорта по своему содержанию, разнообразию упражнений существенно отличается от аналогичных видов спорта, культивируемых в вооруженных силах Российской Федерации, а также от стрелковых видов спорта отечественных правоохранительных структур, развиваемых ранее. Упражнения современного вида спорта «Стрельба из боевого ручного стрелкового оружия» прошли многократную апробацию на соревнованиях различного уровня, в т.ч. всероссийских, на чемпионатах федеральных органов исполнительной власти, вобрав в себя «самые прикладные» аспекты деятельности, имеют конкретные условия выполнения. В правилах соревнований достаточно точно сформулирован регламент действий организаторов, должностных лиц и судей при подготовке, организации и в период непосредственного проведения соревнований [8].

Однако, несмотря на очевидную положительную динамику в развитии стрельбы из боевого ручного стрелкового оружия, имеются скрытые препятствия, которые необходимо преодолевать или, по крайней мере, принимать во внимание для дальнейшего развития данного вида спорта. Учитывая ряд характеризующих элементов, удалось классифицировать и сгруппировать основные сдерживающие факторы.

Первая группа препятствующих факторов связана с кадровым обеспечением тренировочного процесса. В настоящее время территориальные органы и образовательные организации МВД России начали испытывать недостаток квалифицированных спортсменов и тренерско-преподавательского состава. Это связано в первую очередь с большим оттоком кадров из системы МВД России в 2016 году в новую государственную структуру – Федеральную службу войск национальной гвардии Российской Федерации, в которую органично вошли подразделения ОМОН и СОБР территориальных органов МВД России, где были сосредоточены наиболее подготовленные спортсмены, систематически занимающиеся стрельбой. Кроме этого, в связи с ликвидацией центров профессиональной подготовки в территориальных органах МВД России в настоящее время практически нет специалистов, в чьи должностные обязанности входила бы функция обучения личного состава (кроме руководителей структурных подразделений), а организацией занятий по огневой подготовке занимаются, как правило, сотрудники кадрового подразделения, не обладающие специальным образованием и достаточным практическим опытом проведения занятий.

Вторая группа препятствующих факторов связана с недостаточной развитостью стрелковой инфраструктуры. До настоящего времени по-прежнему остается нерешенным вопрос материальной обеспеченности проведения занятий по огневой подготовке. В подразделениях зачастую отсутствуют специально оборудованные помещения для стрельбы, а те сооружения, в которых проводятся занятия, нередко не отвечают требованиям безопасности и санитарно-гигиеническим нормам. Происходит это вследствие отсутствия контроля надзорных органов, в чью компетенцию могли бы входить обязанности по лицензированию стрелковых объектов. Вопросы разрешительной работы ведомственных стрелковых объектов не входят в компетенцию подразделений лицензионно-разрешительной работы Росгвардии, т.е. вопрос пригодности помещения для проведения занятий по огневой подготовке в подразделениях МВД России находится в ведении руководителя конкретного подразделения. Особенно критичным является вопрос проведения занятий и тренировок из длинноствольного оружия. В подразделениях практически нет возможности проведения занятий на открытых стрелковых объектах. В образовательных организациях МВД России вопрос материальной обеспеченности стоит менее остро, имеются стрелковые тир, квалифицированный преподавательский состав, который занимается организацией огневой подготовки, а также организацией тренировочного процесса в группах спортивного совершенствования по служебно-прикладным видам спорта, однако, учитывая возрастающие объемы аудиторной нагрузки, времени на проведение тренировок в стрелковых секциях недостаточно.

Третья группа препятствующих факторов связана с организацией и проведением региональных и всероссийских спортивных соревнований. Речь идет именно о таком статусе соревнований в связи с тем, что именно на такого уровня турнирах спортсмен может не только показать высокий результат, но и претендовать на присвоение высоких спортивных разрядов и спортивного звания Мастер спорта России. Казалось бы, такой незначительный аспект, как формулировка названия соревнования, может стать причиной невозможности присвоения каких-либо спортивных разрядов и званий. Другой очень значимый элемент – это наличие в составе судейской коллегии спортивных судей необходимой квалификации. Практика показывает, что для проведения спортивного соревнования по стрельбе из боевого ручного стрелкового оружия необходимо проведение комплекса организационных мероприятий. К ним относятся такие обязательные элементы, как включение соревнований в единые календарные планы основных спортивных мероприятий того или иного уровня, разработка и утверждение положения о проведении соревнования, формирование и утверждение состава судейской коллегии и вспомогательного персонала, определение мест проведения отдельных упражнений, приглашение сторонних организаций для участия (например, для обеспечения статуса всероссийского соревнования необходима представленность 25% субъектов Российской Федерации), решение вопросов медицинского обслуживания соревнований, тиражирование бланочной продукции, проведение инструктажей судейских бригад для быстрой слаженной работы в период проведения соревнования и т.д. Отдельного внимания заслуживает вопрос подготовки главного секретаря соревнования, т.к. по функциональным обязанностям данная должность предусматривает большой спектр решаемых судейских задач и вопросов информационного сопровождения турнира любого уровня.

Четвертая группа препятствующих факторов связана с недостатком квалифицированных судей для судейства соревнований на различных должностях [4]. Рассматриваемый фактор связан, прежде всего, с тем, что стрельба из боевого ручного стрелкового оружия как вид спорта достаточно молодой и к настоящему времени еще не сформировалась система подготовки спортивных судей, не в полной мере сформировалась ведомственная нормативная база, хотя определенные наработки по данному вопросу уже имеются. Ведущая функция судейского корпуса заключается, с одной стороны, в создании комфортных условий для проявления наивысших возможностей спортсменов, а с другой – в обеспечении равных условий для состязания спортсменов, объективности принимаемых решений, беспристрастности в оценке результатов действий спортсменов и показанных результатов. Отсюда вытекает очень важный компонент в работе судей – судьи должны быть независимыми, что зачастую обеспечить не всегда возможно. Как правило, судьями становятся увлеченные стрелковым спортом люди, завершающие или завершившие свою спортивную карьеру, имеющие опыт участия в соревнованиях в качестве спортсменов и изнутри знающие «стрелковую кухню». Поэтому с целью обеспечения достоверных спортивных результатов и исключения необъективности в судействе

спортивного соревнования необходимо создавать достаточно крупные группы судейских бригад с возможностью принятия окончательного решения по спорным ситуациям только главным судьей или главной судейской коллегией соревнования с опорой на данные, зарегистрированные приспособлениями фото- видео- фиксации. Учитывая недостаток спортивных судей по стрельбе из боевого ручного стрелкового оружия, для судейства соревнований приглашаются квалифицированные специалисты из других стрелковых видов спорта или стрелковых дисциплин: из пулевой стрельбы, стендовой стрельбы, практической стрельбы, биатлона. Однако несмотря на кажущуюся похожесть деятельности в стрелковых видах спорта имеются существенные отличия и характеристики, которые нельзя не принимать во внимание при организации соревнований. Это необходимо учитывать при инструктаже судейских бригад, в особенности по вопросам подачи правильных команд для спортсменов, контроля оружия и снаряжения участников и т.д.

При рассмотрении проблем спортивного судейства необходимо обратить внимание на проведение систематической работы по подготовке спортивных судей в территориальных органах и образовательных организациях МВД России, которая должна включать в себя теоретическую подготовку, направленную на рассмотрение теоретических вопросов спортивного судейства, практическую подготовку, направленную на практическое решение задач судейства на различных должностях, подготовку и сдачу квалификационного зачета, направленного на оценку теоретических знаний и практических умений и навыков судей, а также их аттестацию. При планировании соревнований целесообразно включать в программу мероприятий проведение спортивных судейских семинаров, на которых рассматривать как общие вопросы судейства, так и частные аспекты выполнения упражнений, подачи команд, действия по этим командам, вопросы подачи протестов, процедуры их рассмотрения и принятия решений по ним и другие вопросы, связанные с выработкой единых подходов и единых трактовок норм правил соревнований.

Отдельного внимания заслуживают вопросы присвоения спортивным судьям квалификационных судейских категорий. Этот вопрос требует отдельного рассмотрения в связи с тем, что с 2019 года для обеспечения статуса всероссийских соревнований или для проведения чемпионата федерального органа исполнительной власти по стрельбе из боевого ручного стрелкового оружия в состав судейской коллегии должны быть включены судьи всероссийской категории, которых к настоящему моменту в Российской Федерации практически нет, а для достижения такого статуса необходимо иметь многолетнюю практику спортивного судейства и пройти все формальные процедуры присвоения всех ступеней квалификационных судейских категорий, начиная с третьей, для чего может потребоваться не менее пяти лет [1]. Кроме этого, с целью развития спортивного судейства и для развития непосредственно вида спорта, судейскую деятельность и работу по присвоению судейских категорий целесообразно начинать в период обучения сотрудников в образовательных организациях МВД России и к моменту распределения на службу в территориальный орган МВД России данный сотрудник, помимо имеющихся навыков спортивной и судейской деятельности, будет обладать практикой организации спортивных соревнований, а значит, в конкретном подразделении может быть эффективно налажена работа по организации и проведению спортивных соревнований, по подготовке спортсменов, что, в конечном счете, будет способствовать развитию стрелкового спорта среди сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации.

**Выводы.** Таким образом, стрельба из боевого ручного стрелкового оружия, являясь молодым, но интенсивно эволюционирующим видом спорта в системе МВД России, имеет высокие перспективы своего развития, получая широкое распространение среди сотрудников. Проведение систематической работы по организации и проведению спортивных соревнований различного статуса, подготовке спортивных судей, организации и проведению тренировочных занятий в группах спортивного совершенствования, особенно в образовательных организациях МВД России, развитие стрелковой инфраструктуры в конечном счете будут способствовать не только росту спортивного мастерства, но и формированию и развитию у сотрудников надежных умений и навыков эффективного и правомерного применения огнестрельного оружия в возможных ситуациях служебной деятельности.

#### **Литература:**

1. Квалификационные требования к спортивным судьям по виду спорта «стрельба из боевого ручного стрелкового оружия» (Утверждены приказом Минспорта России от 23 декабря 2016 г. № 1332) // URL: <http://www.garant.ru>
2. Купавцев, Т.С., Моисеенко, А.А., Никифоров, П.В. Организация соревнований по стрельбе как средство формирования имиджа и популяризации службы в полиции // Материалы международной научно-практической конференции «Государство и право в эпоху глобальных перемен», 29 июня 2017 г. - Барнаул: БЮИ МВД России, 2017. - С. 321-323.
3. Купавцев, Т.С., Рыбаков, В.Н. Патриотическое воспитание в вузе МВД России как педагогическая проблема и направление совершенствования воспитательной работы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - № 2. - 2009. - С. 93-102.
4. Мордакин, О.В., Устиловская, О.В., Цепелев, А.К. Аспекты присвоения судейских категорий по виду спорта «Стрельба из боевого ручного стрелкового оружия» // Материалы IV международной научно-практической конференции «Физическая культура и спорт в профессиональной деятельности: современные направления и образовательные технологии», 21-23 октября 2016 г. - Хабаровск: ДВЮИ МВД России, 2016. - С. 238-241.
5. Об утверждении Единой всероссийской спортивной классификации (военно-прикладные и служебно-прикладные виды спорта): приказ Минспорта России от 13 ноября 2017 г. № 991 Приложение № 17 // URL: <http://www.garant.ru>
6. О полиции: федеральный закон Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ // URL: <http://www.garant.ru>
7. О стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 г. № 683 // URL: <http://www.garant.ru>
8. Правила служебно-прикладного вида спорта стрельба из боевого ручного стрелкового оружия (Утверждены приказом Минспорта России от 30 июня 2017 г. № 609) // URL: <http://www.garant.ru>
9. Чудинова, О.А. О становлении и развитии стрелкового спорта в России // Материалы международной научно-практической конференции «Студенческое спортивное движение: состояние, проблемы и перспективы развития», 21-22 ноября 2013 г. - Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2013. - С. 83-86.

УДК 338.054.23 (37.035.1)

магистрант 1 курса Курганская Мария Юрьевна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры

экономической теории и экономического образования Пертая Мария Владимировна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

### ГЕНДЕРНАЯ ДИСКРИМИНАЦИЯ НА РЫНКЕ ТРУДА И ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО ЕЁ ОСЛАБЛЕНИЯ

*Аннотация.* Работа посвящена проблеме неэффективного функционирования экономики вследствие гендерной дискриминации на рынке труда. Приведены данные статистики, свидетельствующие о присутствии данного явления на рынке труда в России. Авторы рассматривают упущенные экономические возможности из-за присутствия неравенства на рынке труда. Опираясь на Национальную стратегию действий в интересах женщин на 2017-2022 годы, они подбирают конкретную методическую базу внеурочного занятия для внедрения гендерно-трудовой проблематики в систему общего образования. По мнению авторов, в перспективе это будет способствовать ослаблению гендерного неравенства на российском рынке труда и послужит импульсом для экономического роста.

*Ключевые слова:* гендерное неравенство, рынок труда, упущенные выгоды, Национальная стратегия, внеурочная деятельность.

*Annotation.* The work is devoted to the problem of inefficient functioning of the economy due to gender discrimination in the labor market. The data of the statistics, which testify to the presence of this phenomenon on the labor market in Russia, are given. The authors consider the lost economic opportunities due to the presence of inequality in the labor market. Drawing on the National Strategy for Women's Action for 2017-2022, they are selecting a specific methodological base for the off-hour lesson for the introduction of the gender-labor perspective in the general education system. According to the authors, in the future this will help to reduce gender inequality in the Russian labor market and will serve as an impetus for economic growth.

*Keywords:* gender inequality, labor market, lost profits, National strategy, after-hour activities.

**Введение.** Гендерная дискриминация на рынке труда как явление до сих пор не исчезла и является актуальной темой для многих национальных экономик. Гендерное неравенство в экономической сфере ведёт к неэффективному распределению трудовых ресурсов страны и снижает темпы экономического роста, поэтому злободневность затрагиваемой проблемы не вызывает сомнений. Исключительно уместной данная работа является в российских условиях, так как распоряжением Правительства Российской Федерации № 410-р 8 марта 2017 года была принята Национальная стратегия действий в интересах женщин на 2017-2022 годы [5]. Этот документ должен способствовать воплощению в жизнь в Российской Федерации принципа реального равенства возможностей для самореализации женщин и мужчин. Достижение запланированного результата планируется осуществить в том числе путём проведения информационных кампаний в общеобразовательных организациях.

Общественность в РФ на данном историческом этапе склонна уменьшать социальную значимость женщины, ограничивая её роли материнством, ведением домашнего хозяйства и одновременно недооценивать карьерный и личностный рост «слабого» пола. Экономика как наука выделяет несколько векторов в борьбе с дискриминацией женщин на рынке труда [15]. Одним из направлений является увеличение спроса на труд женщин. Конкретным инструментом этого направления может выступать организация просветительских кампаний по информированию граждан о законности прав на одинаковые возможности при трудоустройстве как мужчин, так и женщин. Однако эффект от подобных мероприятий часто (например, в странах ОЭСР) снижается из-за доминирования в сознании общества неписаных правил, традиций.

Действия по коррекции массовых традиционных устоев нужно начинать практиковать со школьной скамьи. Повышение участия женщин в общественно-политической жизни России Национальная стратегия действий в интересах женщин на 2017-2022 г.г. предлагает реализовать за счёт организации просветительских программ, в том числе, посредством деятельности образовательных учреждений. Данная статья обладает практической значимостью, потому что описанный здесь пример организации внеурочной деятельности в школе направлен на изменение существующих гендерно-трудовых стереотипов. Это в перспективе позволит ослабить гендерную дискриминацию на российском рынке труда и в целом повысить темпы функционирования экономики РФ.

Объектом настоящего исследования является гендерная дискриминация на рынке труда, предметом – организация внеурочной деятельности в школе при изучении данной темы. Цель изучения указанного вопроса – поиск возможностей уменьшения гендерного неравенства для увеличения темпов экономического роста через внедрение проблематики гендера в общеобразовательную систему. Для этого необходимо решить такие задачи: изучение состояния гендерной дискриминации на российском рынке труда; ознакомление с упущенными экономическими выгодами вследствие существования на рынке труда гендерной дискриминации; доказательство оптимальности внеурочной деятельности как пространства внедрения темы трудовой дискриминации по гендерному признаку; подборка наиболее подходящего направления внеурочной деятельности и конкретного курса; выяснение, какая возрастная категория учащихся больше подходит для знакомства с гендерными вопросами рынка труда; определение методической базы для введения обозначенной темы в школьный курс.

**Изложение основного материала статьи.** В качестве главного нормативного документа, который предотвращает нарушение прав трудящихся, на нашем отечественном рынке труда, выступает статья 3 первой главы части первой Трудового кодекса РФ «Запрещение дискриминации в сфере труда». Этот раздел декларирует равенство возможностей для каждого гражданина РФ при реализации его прав на труд [12]. Кроме того, в РФ права гендеров в сфере труда регулируют Конвенции №100 и № 156 МОТ, ратифицированные в 1956 и в 1998 годах соответственно [19].



Однако в реалиях российской экономики часто появляется противоречие между правовой базой и практикой, и, к сожалению, это можно заметить также в функционировании национального рынка труда.

На рынке труда России, как и в целом на международной арене, отмечается отставание доли женского населения, включённого в состав рабочей силы, от доли мужчин. Однако акценты в российской экономике стоят несколько иначе: процент участия женщин в трудоспособном возрасте выше общемирового (63,8% в 2016 г. против примерно 50%), а процент участия мужчин чуть ниже (75,9% против 76,1% в 2016 г.) [11, с.15; 4]. Поэтому в нашей стране разрыв между трудоустроенными лицами двух полов меньше, чем в других странах.

Так, средняя величина гендерного разрыва с 2005 по 2016 год в России составляла 11,44 процентных пункта (далее п.п.), а наименьшее значение показателя за указанный период достигало 9,6 п.п. в 2005 году. Уже в отличие от мирового тренда, расхождение с 2005 года непрерывно росло и в 2016 году достигло своего пика в 12,1 п.п. Эта динамика выглядит ещё более угнетающей на фоне происходящего старения населения России [16]. Повышение вовлечения женщин в производственный процесс компенсировало бы снижение численности производительных сил в результате старения работников.

Если изучать занятость в неформальном секторе российской экономики, то в 2015 году по статистике Росстата в нём были задействованы 2,7% работающих женщин и 2,9% работающих мужчин. Структура теневой экономики была наполнена на 47% женским контингентом и на 53% мужским [3, с. 63]. Доля участия женщин (2,7%) намного ниже общемировых показателей, вероятно, это свидетельство большей социальной защищённости россиянок. Впрочем, реалистичность таких данных можно поставить под вопрос, потому что обычно официально не работающие женщины вынуждены искать место трудоустройства в неформальном секторе.

На рынке труда в РФ явно присутствует профессиональная сегрегация. В 2016 году женскими традиционно были такие отрасли, как: оптовая и розничная торговля (60,8%), финансовая деятельность (67,7%), предоставление коммунальных услуг (69,2%), гостиницы и рестораны (73,5%), здравоохранение (78,2%) и образование (82,2%). Мы видим, что лидерами в этом списке являются образование и здравоохранение, однако в 2000 году первое место со здравоохранением разделял сектор гостиниц и ресторанов [10].

Нужно показать и другие изменения в структуре сегрегации, происходившие в течение последних пятнадцати лет. Максимальный отток женского персонала с 2000 года произошёл в строительной сфере и составил 8,8 п.п. А отраслю, которая наоборот, то есть больше других пополнилась лицами женского пола, было предоставление прочих коммунальных, социальных и персональных услуг. К 2016 году прирост в ней составил 18,1 п.п. В целом, буквально каждый вид экономической деятельности потерял женщин в составе своего профессионального коллектива. Исключение из 16 отраслей составили только 5 сфер: оптовая и розничная торговля, финансовая деятельность, государственное управление, образование и предоставление коммунальных услуг. Однако существенное приращение среди них претерпели лишь предоставление коммунальных услуг и государственное управление (рост на 5,8 п.п.).

Анализируя приведённые выше данные, мы приходим к выводу об усугублении профессиональной сегрегации на рынке труда России и углублении дискриминации женщин в доступе к конкретным специальностям.

К положительным показателям нашего национального рынка труда относится гендерный дисбаланс по уровню зарегистрированной безработицы за период 2005-2016 года. В 2016 году разрыв между женщинами и мужчинами был 0,43 п.п. (5,3% для женщин и 5,7% для мужчин) в пользу женщин. Однако уже с 2010 года происходит неуклонное сокращение этого позитивного разрыва (с 1,05 п.п. до 0,43 п.п.) [10].

Также нужно осознавать, сколько времени вынуждены тратить безработные женщины и мужчины на новое трудоустройство. Согласно данным российской статистики, в 2016 году среднее время поиска работы у женщин и мужчин составляли 7,8 месяца и 7,4 месяца соответственно. То есть, разность между женским и мужским населением по этому критерию равнялась 0,4 месяца не в пользу первых. Иначе говоря, безработные женщины в России пребывали в поиске другого места работы на 12-13 дней больше мужчин. К счастью, данное значение существенно улучшилось с 2000 года, когда оно насчитывало 0,9 месяца или 27-28 дней.

Косвенно к проблеме безработицы причастна проблема неполного рабочего времени. Статистическая информация о численности работников российских организаций, работающих неполный рабочий день по соглашению с работодателем, за 2014 год свидетельствует, что самое сильное давление испытывали сотрудники сферы гостиниц и ресторанов, научных исследований и разработок, предоставления коммунальных услуг и образования. Доля лиц, трудящихся неполное рабочее время, равнялась для них соответственно 9,2%, 4,9%, 3,7% и 3,3%. Такие данные наводят на предположение о дискриминации в отношении женщин в данном случае. Именно на них приходится основная часть списочного состава первой, третьей и четвёртой отраслей [9].

В экономической реальности России сохраняется разница в уровнях средней начисленной заработной платы женщин и мужчин, это обстоятельство подчёркивается также правительством страны [8]. В среднем женская зарплата составляла только 73% мужской зарплаты в 2015 году. Такие цифры смотрятся неудовлетворительно даже на фоне низких мировых показателей. Самый глобальный гендерный разрыв наблюдается в возрасте 35-39 лет, когда доля женской зарплаты составляет лишь 67% от мужской. Поразительно, что уже на стадии начала карьеры (20-24 года) гендерное расхождение оплаты труда равно 20%, причём это минимальный показатель для всех учитываемых возрастных групп.

Если рассуждать о категориях персонала, то здесь тоже возникает разность в зарплате. Она максимальна среди рабочих (37%) и минимальна среди специалистов (28%). В период с 2013 по 2015 год происходило сокращение диспропорции в категориях «рабочие» и «другие служащие» (улучшение на 1% и 2% соответственно), в то время как категории «руководители» и «специалисты» демонстрировали негативный тренд усиления неравенства (ухудшение обеих на 3%) [3].

Женщины в России больше мужчин восприимчивы к получению образования, однако равный уровень образованности вовсе не обеспечивает им одинаковое вознаграждение за труд. Наиболее остро ситуация складывается для обладателей среднего (полного) общего образования, где разрыв не в пользу женщин составляет 37%. Самым многообещающим является положение лиц со средним профессиональным



образованием, для них обнаруживается неравенство в 28%. Впрочем, остальные уровни образования в 2015 году показали несоответствие зарплат по гендерному признаку не менее чем на 30%.

Реальное равенство полов можно увидеть в области пенсионного обеспечения граждан РФ. Соотношение среднего размера пенсий женщин к размеру пенсий мужчин в течение последних пятнадцати лет колеблется между значениями 93% и 95%. В 2015 году наблюдается самая лучшая отметка данного промежутка.

Россиянки, так же, как и женщины за границей, меньше внимания уделяют формальной работе и больше времени посвящают неоплачиваемой работе по дому. Об этом говорит статистика распределения суточного фонда времени работающих в городской местности лиц в возрасте 15 лет и более в будние дни за 2015 год [3].

Работа занимает 34% общего фонда времени у мужчин, а у женщин она составляет лишь 29,8%. Мужское население активнее задействует связанное с работой вне рабочее время (5,3% против 4,0% у женщин); свободное время (11,9% против 9,0% у женщин); время на удовлетворение физиологических потребностей (43,1% против 42,8% у женщин). Женщины опережают мужчин только по времени ведения домашнего хозяйства: у женщин 11,2%, у мужчин 3,7%. Такое распределение не только препятствует самореализации женщин в профессиональной сфере, но и наносит ущерб эффективности их действий на рабочем месте.

Чтобы глубже понять суть проблемы, познакомимся с качественной стороной мероприятий, которые посещают граждане в нерабочее время. Так, 58,2% женщин и 41,8% мужчин в 2014 году посетили хотя бы одно культурно-развлекательное мероприятие. Если углубиться до вида мероприятий, то из 7 разновидностей лишь по подпункту «спортивное мероприятие» мужчинам удалось опередить женщин: 62,7% и 37,3%. Остальные подразделы (кинотеатр; театр; концерт; музей; кафе; религиозное учреждение) демонстрируют значительное преимущество женщин в уровне культуры и социальной активности. Этот факт мог бы стать хорошей основой для привнесения в российскую действительность цепочек благоприятного взаимовлияния. Тогда бы матери с высокими культурно-общественными навыками стали примером для воспитываемых дочерей.

Последствия существования дискриминации по половому признаку на рынке труда негативные и серьёзные. Из-за неё страдают не только сами дискриминируемые женщины, но и трудоустраивающие фирмы, и в целом экономика страны. Самым общим итогом гендерной дискриминации в рамках народного хозяйства является неэффективное распределение производительных сил. Но для осознания масштабов влияния, необходимо на примерах оценить степень воздействия этой вне рыночной силы на экономику. Сотрудники Международного Валютного Фонда указывают на наличие пяти основных макроэкономических последствий гендерного неравенства и приводят соответствующую статистику, опираясь на работы конкретных исследователей [15].

Возникают конкретные макроэкономические потери в связи с отсутствием у женского населения возможностей для полной реализации своего трудового потенциала. В отдельных регионах, по оценкам, потери подушевого ВВП из-за гендерной дифференцированности рынка труда составляют до 27%. В то же время, есть большой задел для роста ВВП стран с помощью увеличения доли женщин, вовлечённых в состав рабочей силы, до уровня доли работающих мужчин. В частности, данный зазор составляет: в США 5%, в Японии 9%, в Объединённых Арабских Эмиратах 12%, в Египте 34%.

По данным Международной организации труда в мире насчитывается 865 миллионов женщин, которые могли бы принести более ощутимый вклад в их национальные хозяйства. Из этого числа 812 миллионов проживают либо в развивающихся странах, либо в странах с формирующимся рынком. Если в Северной Америке женское население создаёт до 40% ВВП, то в таких регионах, как Индия, Ближний Восток и Южная Азия женский вклад в два раза меньше и равняется 20%. В целом, уничтожение гендерного неравенства способно повысить общемировой экономический рост на 8% или 12 трлн. долл. к 2025 году по данным компании McKinsey [18]. Однако по последним оценкам Международной организации труда в 2017 году сокращение гендерного разрыва в занятости мужчин и женщин на 0,25% повысит мировой ВВП на 3,9% или 5,8 трлн. долл. к 2025 году [4].

Повышение доли женщин, входящих в состав рабочей силы, может сгенерировать импульс для экономического роста в тех странах, где быстрое старение населения приводит к сокращению объёмов производительных сил. Так, если бы в Японии коэффициент включённости женщин в состав рабочей силы достигнул его среднего значения среди стран Большой семёрки, то потенциальный годовой темп роста экономики страны повысился бы примерно на 0,25 процентных пункта. Принимая во внимание более высокую степень образованности женщин, увеличение доли их участия в производстве привело бы к росту общего уровня квалификации производительных сил.

Ситуация со стареющим населением актуальна и для экономической реальности России. Согласно прогнозам консалтинговой компании McKinsey численность трудоспособного российского населения с 2014 по 2025 год сократится на 5 млн. человек (с 76 млн. до 71 млн.), но повышение участия женщин в производстве ВВП позволит сократить эти потери до 2 млн. человек [18].

Если расширить перспективы женщин на получение и контроль доходов, то можно повысить уровень экономического развития в развивающихся странах. Далее это приведёт к возрастанию доли девочек, обучающихся в школах.

По сравнению с мужчинами, женская часть населения активнее инвестирует большую часть доходов семьи в детское образование. Как выяснила Международная организация труда, оплачиваемая и неоплачиваемая работа женщин скорее выступает самым сильным стимулом сокращения бедности в странах с развивающейся экономикой. Таким образом, возрастание доли участия женщин в рабочей силе и параллельный рост их доходов создадут предпосылки для увеличения расходов семей на школьное образование. На таком фоне может возникнуть цепочка благоприятного взаимовлияния, когда образованные матери станут ролевыми моделями для своих дочерей, в чьё образование они вкладывают средства. Препятствием экономического роста в развивающихся странах является ограничение женских возможностей, а наличие экономического роста как такового, напротив, способствует улучшению условий.

По причине неравного доступа к ресурсам и факторам производства наблюдается потеря производительности в фирмах, которые находятся в собственности женщин. Исследователи установили, что главной причиной отрыва по производительности компаний, где владельцами выступают мужчины, является степень доступности производственного сырья. Согласно мнению представителей Всемирного банка,

сокращение этого отставания посредством обеспечения равной доступности продуктивного сырья могло бы способствовать общему увеличению объёмов выпуска продукции.

Неравные условия трудоустройства для женского и мужского населения влекут за собой неэффективное использование имеющегося кадрового фонда, и, как следствие, происходит снижение темпов экономического роста.

Были найдены подтверждения существованию положительного эффекта в достижениях фирмы, когда в верхнем эшелоне руководства или в совете директоров присутствуют женщины. Так, работа компании McKinsey свидетельствует о возрастании рейтинга фирмы по девяти показателям качества организационной среды (контроль, координация, условия труда, ценности компании и лидерство), если в числе сотрудников высшего руководства представлено три и более женщин. Впрочем, ранее в других исследованиях уже был установлен факт наличия положительной зависимости финансовых результатов компании от гендерного разнообразия трудового коллектива.

Можно улучшить качество корпоративного управления в целом за счёт гендерного разнообразия, потому что это повлечёт расширение спектра мнений. В дополнение нужно сказать о вероятности лидерства компаний с женским руководством на таких потребительских рынках, где доминирующие позиции занимают покупательницы-женщины. Также, если пересмотреть в пользу женщин состав лиц, в чьи обязанности входит принятие решений, можно было бы снизить процент финансовых операций с высокой степенью риска (часто эти сделки проводят трейдеры-мужчины).

Возвращаясь к анализу данных российской статистики, мы вынуждены признать, что положение женского населения Российской Федерации по-прежнему не отвечает требованиям Декларации Организации Объединённых Наций № 70/1 от 25 сентября 2015 г. по обеспечению эффективного и всестороннего вовлечения женщин в экономическую жизнь общества. Согласно Национальной стратегии действий в интересах женщин на 2017-2022 годы, российское государство планирует реализацию комплекса мер по предотвращению общественно-политической дискриминации женщин. Одним из инструментов по борьбе с гендерным неравенством в рамках Стратегии выбрано проведение информационно-просветительских кампаний. Площадками для реализации таких мероприятий должны стать образовательные учреждения, и, в том числе, общеобразовательные организации.

В соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.12 (статьи 12, 28) общеобразовательная организация обязана самостоятельно разрабатывать для себя основную образовательную программу, определяющую содержание, цели и задачи общего образования [14]. При этом учреждение должно опираться на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС общего образования) и примерную основную образовательную программу [13].

Реализация основной образовательной программы общеобразовательного учреждения происходит посредством урочного и внеурочного видов учебной деятельности. Как указано в Письме Минобрнауки России «О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ» от 14.12.2015 № 09-3564, внеурочная деятельность носит обязательный характер, и данная директива поддается лическому обоснованию. Именно внеурочная деятельность школы в большей степени направлена на личностное развитие школьников (в спортивно-оздоровительном, духовно-нравственном, социальном, общеинтеллектуальном и общекультурном аспектах). Необходимо подчеркнуть, что эти два вида учебной деятельности – урочная и внеурочная – дополняют друг друга и, только будучи применяемы совместно, позволяют максимизировать продуктивность процесса обучения [17].

Изучение темы «Гендерная дискриминация на рынке труда» в школе должно воздействовать на ценностно-смысловые составляющие личности ребёнка, способствовать возвращению в нём позиции гражданской свободы. Поэтому именно внеурочная деятельность является наиболее подходящим пространством для внедрения данной тематики в систему общего образования.

Основной целью изучения в школе гендерной дискриминации на рынке труда является постепенная трансформация общественного мнения и осознания законности равных трудовых прав для обоих гендеров. Казалось бы, сложность предлагаемого материала подразумевает его внедрение только на завершающем этапе общего образования, то есть в рамках старшей школы. Однако стоит обратить внимание на то, что в данном возрасте старшеклассники вступают в период ранней юности, когда главенствующую роль для них начинают играть собственные ценности, а внешнее влияние имеет всё меньшее воздействие [2, с. 94-118]. Во младшем же школьном возрасте, напротив, важнейшими внешними факторами развития самосознания ребёнка выступают семья и школа.

Поэтому наиболее подходящим промежутком для общественного воздействия на формирование новой модели гендерных ролей является подростковый возраст, в котором у школьников только начинает складываться собственное мировоззрение. Если говорить конкретно – самое начало подросткового возраста (10-11 лет). На этой стадии в сознании ребёнка уже заложены некоторые социальные традиции, но личностного их принятия или непринятия ещё не произошло.

Реализация внеурочной деятельности в контексте осуществления основной образовательной программы учреждения происходит на основе плана внеурочной деятельности на учебный год. Содержательным наполнением данного плана определяются временные объёмы, формы организации, структура и состав внеурочных направлений. Так как оптимальным возрастом для внедрения в школьное образование темы «Гендерная дискриминация на рынке труда» мы обозначили начало подросткового возраста, то в качестве гипотетической площадки размещения указанной тематики использовались годовая и недельный планы внеурочной деятельности для V-VII классов [7]. Как будет показано ниже, включение гендерной трудовой тематики в общее образование возможно провести, например, на базе ГБОУ СОШ №86 Петроградского района Санкт-Петербурга, осуществляющего апробацию ФГОС основного общего образования.

В рамках различных направлений внеурочной деятельности планы данного учреждения включают внеурочный курс «Основы духовно-нравственной культуры народов России» или «ОДНКНР», раскрывающий духовно-нравственный аспект внеурочной деятельности. Именно при прохождении этой программы в V классе затрагивается гендерный аспект через рассмотрение женской и мужской социальных ролей. Поэтому для школы №86 введение темы «Гендерная дискриминация на рынке труда» актуально как раз на этой стадии изучения курса «ОДНКНР». Такая рекомендация сохраняется в целом для всех организаций общего образования, организующих внеурочную деятельность школьников по данной программе.

ГБОУ СОШ №86 осуществляет обучение школьников V класса курсу «ОДНКНР» по нескольким пособиям, в том числе, по учебнику Бунеева Р.Н. «Основы духовно-нравственной культуры народов России. Светская этика. 5 кл.», который ориентирован на ФГОС. Здесь особенно важно, что тематическая градация этого пособия позволяет указать конкретное место вероятного внедрения темы «Гендерная дискриминация на рынке труда» [1, с. 3]. А именно, речь идёт о параграфах 6-7 «Образцы женского поведения» второй главы («Какие правила мужские, а какие – женские?»). В конце этого раздела, на страницах 75-77, ученикам предлагается выполнить два активных упражнения, нацеленные на формирование у детей модели женского поведения в аспектах домашнего быта и профессиональной карьеры.

Первое упражнение базируется на описании разговора трёх старушек, которые обсуждают сложившиеся жизненные практики двух соседских семей [1, с. 75-77]. В одной семье женщина выполняет исключительно обязанности матери, ведёт домашнее хозяйство, а материальное обеспечение семьи полностью возложено на мужа. Одна из бабушек к такому положению вещей относится негативно, другая – позитивно, а третья вообще ставит в пример другую соседскую семью, где мать успевает и за домом хорошо следить, и на работе быть успешным врачом.

При анализе данного текста появляется возможность раскрыть образ многогранности социальных функций женщины и позитивно обособить в нём профессиональную роль. Для этого в организуемом с учениками диалоге необходимо максимально отразить положительные моменты, связанные с выходом женщины на рынок труда. Это – поступление дополнительных доходов в семью, личностная самореализация на рабочем месте, в целом повышение общественной выгоды и т.д. Конечно, о минусах погружения женщины в профессиональную деятельность тоже нужно упомянуть, чтобы дети не забывали, что всё-таки первостепенное значение женщины для общества заключается в её способности быть матерью.

Во втором упражнении автор учебника намерен побудить учащихся к рассуждению о реальных ситуациях из жизни троих разных детей. Родители первого мальчика много работают, однако устройством домашнего быта семьи занимается только мама (вплоть до починки электроприборов), и это очень сильно её утомляет. У второй девочки история противоположная: также работают и мать, и отец, но мама больше погружена в профессию, так как она занимает руководящую должность. Вследствие этого всю работу по дому (вплоть до приготовления пищи) выполняет папа. В семье третьей девочки развивается наиболее неблагоприятный сценарий, когда отец не трудоустроен и ведёт разгульный образ жизни, а мать одна «горбатится» на работе и также имеет пристрастие к алкогольным напиткам. Поэтому девочка вынуждена сама брать на себя функции по присмотру за младшим братом и по поддержанию хозяйства в доме.

Именно второе упражнение позволяет закрепить на частных примерах критическое осмысление социальных ролей женщины, которое в первом упражнении было лишь обозначено в общих чертах. Так, при обсуждении примера из жизни первого мальчика необходимо говорить о перекосе в распределении домашних обязанностей не в пользу женщины, из-за чего снижается эффективность выполнения домашних работ и, как следствие, страдает даже эффективность пребывания матери на рабочем месте. Важно, что семья в таком случае несёт двойные потери, от обоих этих последствий.

Анализ истории второй девочки должен продемонстрировать ученикам подводные камни полного погружения женщины в карьеру. Надо объяснить детям, что при таком образе жизни не происходит смены видов деятельности, женщина не только чрезмерно устаёт, но и упускает возможность реализации себя в бытовой сфере. Однако тут важно акцентировать внимание школьников и на плюсах вовлечения мужчины в домоводство. Это также можно проиллюстрировать примерами скандинавских стран, где отпуск по уходу за ребёнком поровну делится между матерью и отцом.

Наконец, разговор о жизненном примере третьей девочки выведет детей на понимание того, что залогом успешной самореализации женщины во всех спектрах является приоритетное участие мужчины в материальном обеспечении семьи. У мамы девочки из третьего примера явно присутствуют психологические проблемы, которые побуждают её к алкоголизму и демотивируют к работе по домашнему хозяйству. Это происходит вследствие трудовой занятости мужа и по причине неудовлетворённости женщины своей профессией или занимаемой должностью.

К сожалению, авторская формулировка заданий к описанным упражнениям не даёт прямого выхода на гендерно-трудовую проблематику. Однако, текстовое наполнение этих упражнений непосредственно её содержит, и поэтому, чтобы при разборе предложенных в упражнениях ситуаций вывести учеников на переосмысление гендерного аспекта в сфере труда, школьному педагогу нужно самостоятельно сформулировать грамотные устные инструкции. При соответствующем выборе слов и точном понимании цели задания результат будет достигнут.

**Выводы.** В сегодняшней реальности происходит историческое переосмысление роли женщины, происходит трансформация её экономической значимости. Например, становится ясно, что нельзя преуменьшать вклад женщин в создание ВВП, что вытеснение женщин с рынка труда приводит к неэффективному распределению ресурсов в экономике. Реализация положений Национальной стратегии действий в интересах женщин должна способствовать коррекции массовых традиционных устоев российского общества. Осуществление Национальной стратегии будет проводиться, в том числе, в рамках организации информационных кампаний и деятельности образовательных учреждений.

Как было показано в данной статье, наиболее подходящим возрастом для внедрения в школу гендерно-трудовой проблематики является начало подросткового возраста (10-11 лет) или категория учащихся V класса. В этот период у ребёнка только начинает формироваться мировоззрение и личное мнение по множеству жизненных позиций.

Осуществление Национальной стратегии будет производиться в течение двух последовательных этапов. Ближайший этап (2017 - 2018 года) предполагает формирование плана мероприятий, механизма их осуществления и подготовку конкретной методической базы. А осуществление запланированных действий по улучшению положения женского населения в России (среди нескольких сфер также выделены экономическая и социальная) будет проходить только на втором этапе 2019-2022 года. Однако, уже сейчас структура отечественного образования имеет хороший задел для воплощения в реальность информационно-просветительских мер по осознанию законности равных прав для женщин и мужчин.

Например, для ведения информационной борьбы с гендерной дискриминацией на российском рынке труда можно использовать внеурочную программу общего образования «ОДНКНР», куда с лёгкостью можно интегрировать данную тематику. Так, упражнения на стр. 75-77 учебника Бунеева Р.Н. «Основы духовно-



нравственной культуры народов России. Светская этика. 5 кл.» могут стать качественной площадкой для изучения учащимися темы трудовой гендерной дискриминации. Правильная трактовка текстового материала данных упражнений была бы успешна как практика проведения просветительской деятельности образовательными учреждениями на тему гендера.

#### Литература:

1. Бунеев, Р.Н. Основы духовно-нравственной культуры народов России. Светская этика. 5 кл.: учеб. Для общеобразоват. учреждений [Текст] / Р.Н. Бунеев, Д.Д. Данилов, И.И. Кремлева – М.: Баласс, 2012. – 128 с.
2. Шапатына, О.В. Психология развития и возрастная психология: учебно-методический комплекс для специальности 030301.65 Психология [Текст] / О.В. Шапатына, Е. А. Павлова – Самара: Изд-во «Универс-групп», 2007. – 204 с.
3. Женщины и мужчины России [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. – 2016. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/bgd/regl/b16\\_50/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b16_50/Main.htm) (дата обращения: 24.01.17)
4. Миклашевская, А. Женщинам не дают двигать экономику / А. Миклашевская // Коммерсантъ. – 31.03.2018. – Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/3591183> (дата обращения: 01.04.18)
5. Национальная стратегия действий в интересах женщин на 2017-2022 годы [Электронный ресурс] // Портал Евразийское женское сообщество. – Режим доступа: <http://eawfpress.ru/about/organizatsiyam/strategia2017.php> (дата обращения: 28.03.17)
6. Письмо Минобрнауки России «О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ» от 14.12.2015 № 09-3564 [Электронный ресурс]: Портал Городской методической центр – Режим доступа: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/izo/normativnyye-dokumenty/pismo-minobrnauki-rossii-o-vneurochnoj-deyatelnosti-i-realizatsii-dopolnitelnykh-obshcheobrazovatelnykh-programm-ot-14.html>. (дата обращения: 28.03.17)
7. План внеурочной деятельности государственного бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы №86 Петроградского района Санкт-Петербурга на 2016-2017 учебный год [Электронный ресурс]: Сайт ГБОУ СОШ №86 – Режим доступа: <file:///C:/Users/User/Downloads/up%20out%2016-17.pdf> (дата обращения: 01.04.17)
8. Пугачёва А., Пашаева Я. Гендерный доход [Электронный ресурс] / А. Пугачёва, Я. Пашаева // Коммерсантъ. – 28.02.2017. – Режим доступа: <http://www.kommersant.ru/doc/3228787> (дата обращения: 04.02.17)
9. Российский статистический ежегодник [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. – 2015. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/bgd/regl/b15\\_13/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b15_13/Main.htm) (дата обращения: 24.01.17)
10. Российский статистический ежегодник [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. – 2017. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/bgd/regl/b17\\_13/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b17_13/Main.htm) (дата обращения: 01.04.18)
11. Труд и занятость в России [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики. – 2017. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/bgd/regl/b17\\_36/Main.htm](http://www.gks.ru/bgd/regl/b17_36/Main.htm) (дата обращения: 01.04.18)
12. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001 г. N 197-ФЗ [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2001. – 31.12. – Режим доступа: <http://rg.ru/2001/12/31/trud-dok.html>. (дата обращения: 09.04.16)
13. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // Федеральный портал «Российское образование». – 2010. – 50 с. – Режим доступа: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_10/prm1897-1.pdf](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm1897-1.pdf) (дата обращения: 28.03.17)
14. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Российская газета. – 2012. – N303 – Режим доступа: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 28.03.17)
15. Эльборг-Войтек К., Невяк М., Кочхар К., Фабрицио С., Клодар К., Уинжендер Ф., Клементс Б., Шварц Г. Женщины, труд и экономика. Макроэкономические выгоды гендерного равенства [Электронный ресурс] / К. Эльборг-Войтек, М. Невяк, К. Кочхар, С. Фабрицио, К. Клодар, Ф. Уинжендер, Б. Клементс, Г. Шварц // Документ персонала МВФ для обсуждения. - 2013. - N 10 – Режим доступа: <https://www.imf.org/external/russian/pubs/ft/sdn/2013/sdn1310r.pdf> (дата обращения: 29.12.16)
16. Гонтмахер Е.Ш. Проблема старения населения в России / Е.Ш.Гонтмахер // Мировая экономика и международные отношения. - 2012. - N 1. - С. 22-29.
17. Кристинина Е. И. Интеграция урочной и внеурочной деятельности в учебном процессе (из опыта работы) [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). — М.: Буки-Веди, 2015. — С. 100-104.
18. Окунь, С. Каждая кухарка может добавлять государству / С. Окунь // Коммерсантъ. - 2015. - N 177. - С. 1.
19. Сыченко, Е.В. Реализация положений конвенции МОТ №103 «Об охране материнства» в трудовом законодательстве России [Текст]/Е.В. Сыченко//Журнал правовых и экономических исследований. – 2012. - №2. – С. 64-68



УДК: 378.2

**доктор экономических наук, профессор Лаврентьев Валентин Александрович**  
Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород);  
**кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Лариса Викторовна**  
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);  
**студент Курьлев Александр Игоревич**  
Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород)

### СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКО-ФИНАНСОВЫХ ДИСЦИПЛИН С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ

*Аннотация.* В статье проводятся авторские исследования о необходимости повышения финансовой грамотности среди молодежи нашей страны и рассматривается вопрос о включении такого предмета, как финансовая грамотность в общеобразовательную систему для улучшения положения личности в обществе, а так же разбираются традиционные подходы к преподаванию финансовых дисциплин и вместе с тем более эффективные методы, приводится перечень знаний, которыми должен обладать финансово - подготовленный человек.

*Ключевые слова:* финансовая грамотность, финансовый рынок, финансовое образование, студенты, экономическая сфера.

*Annotation.* The article presents the author's study on the need to improve financial literacy among the youth of our country and the need to introduce such a subject as financial literacy in the system of General education to improve the position of the individual in society, as well as understanding of traditional approaches to teaching financial disciplines and at the same time more effective methods, a list of knowledge that should have financially trained individuals.

*Keywords:* financial literacy, financial market, financial education, students, economic sphere.

**Введение.** В настоящее время, когда общество не мыслит своего развития без финансовых рынков и институтов, многие граждане нашей страны, в том числе и молодые люди не могут спланировать свои доходы и расходы, даже на короткую перспективу, и зачастую возлагают на себя финансовые риски, не осознавая возможных последствий. Неосведомленность граждан негативно сказывается не только на их личном благосостоянии, но и на неправильном выборе контрагента на финансовом рынке, на выборе финансовой услуги, в принятии неверных решений в сфере финансов личного характера, или отсутствие этих решений при занимании пассивной позиции, по отношению к личным финансам, а так же оказывает огромное негативное влияние на развитие финансовых рынков и в целом всей экономики страны. Все приведенные выше аргументы обуславливают необходимость повышения финансовой грамотности среди различных слоев населения нашей страны, особенно молодежи.

Молодое поколение плохо разбирается в финансовых вопросах, из-за отсутствия жизненного опыта, отсутствия обучения в данной сфере, так как осмысление финансовой информации потребует немалых усилий и навыков. Соответственно, молодые люди выходят во взрослую жизнь совершенно неподготовленными для обеспечения личной финансовой устойчивости, предпочитают избегать принятия на себя какой-либо ответственности, становятся инфантильными в финансовых вопросах и не готовы концентрировать внимание, чтобы осмыслить сложную финансовую информацию, либо вообще считают ее не нужной и бесполезной. Авторами был проведен опрос среди студентов вузов и учащихся старших классов, результаты которого показали, более половины из них ничего не знает о программах государственного софинансирования пенсионных накоплений, о страховании вкладов населения, около трети всех опрошенных рассчитывают, что государство в любой ситуации компенсирует им потери.

Но в условиях кризиса и санкций, объявленных Россией странами ЕС и США, быть финансово неграмотным совсем невыгодно. У людей растет спрос на получения знаний в сфере экономики и финансов.

**Формулировка цели статьи.** Воспитание молодого человека, который обладает рассудительным, здравомыслящим финансовым разумом, человека, умеющего принимать решения и знающего как обеспечить личную финансовую безопасность, а также собственное благосостояние, человека, который готов вносить свой вклад в отечественную экономику и способствовать стабильному развитию экономической системы на мировом уровне – это одна из приоритетных задач современного образования. [3] Повышение финансовой грамотности молодых людей сможет облегчить им адаптацию во взрослой жизни, стать трамплином в карьере.

Финансовая грамотность представляет собой комплексность знаний, установок, умений, навыков в сфере финансов, а также совокупность личностных характеристик в социально-педагогической сфере, все это помогает человеку сформировать и успешно выполнять разные социально-экономические роли. Финансовая грамотность помогает определить уровень финансовых взаимоотношений учащегося с социумом, а также является составляющей его социальной компетентности. Полученные знания, навыки, умения и установки в финансовой сфере образуют деятельный, когнитивный, ценностно-мотивационный компоненты финансовой грамотности.

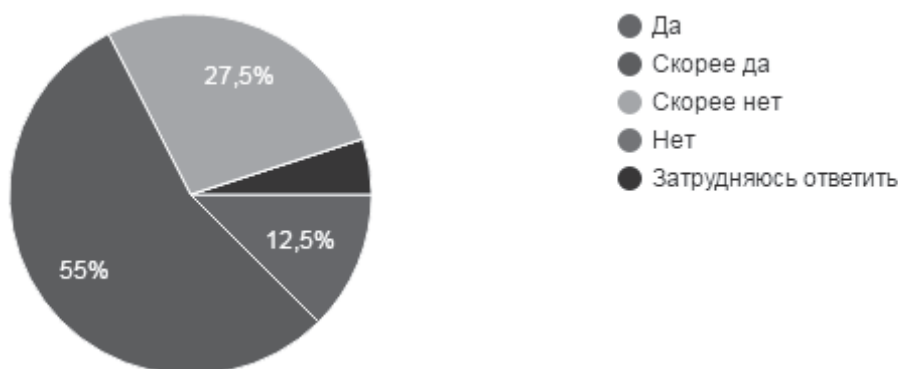
Деятельный компонент подразумевает организаторские, аналитические, исследовательские умения и навыки, которые позволяют осуществить организацию личной деятельности в сфере финансов, и определить способы по совершенствованию финансовой деятельности.

Когнитивный компонент подразумевает систему знаний в сфере личных финансов, полученные знания помогают адекватно оценить реальные финансовые ситуации, найти и применить нужную информацию для их разрешения, а также помогают развить финансовую компетентность, в процессе самообразования.

Ценностно - мотивационный компонент подразумевает лично важные мотивы, ответственность в деятельности финансов, положительный взгляд на повышение финансовой грамотности, проявление доверия к финансовым институтам и самостоятельность.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ личностной финансовой грамотности, проведенный авторами статьи, показал следующие результаты: 12,5% опрошенных считают себя финансово грамотными людьми, 55% скорее считают себя финансово грамотными людьми, а вот 27,5% скорее не считают себя

финансово грамотными людьми и оставшиеся 5% затрудняются отнести себя к финансово грамотным или безграмотным слоям общества (рисунок 1).



**Рисунок 1. Субъективная оценка собственных финансовых знаний (составлено авторами)**

Обучение финансовой грамотности молодежи должно начинаться со школы. К примеру, в странах США и ЕС предмет «Финансовая грамотность» уже давно существует и поддерживается на уровне государства. Но в России к введению такого предмета относятся неоднозначно, как и родители, так и педагоги. Это обусловлено опасением того, что дети станут более меркантильными, однако предмет «финансовая грамотность» непосредственно связан с реальной жизнью в современном мире.

Уроки финансовой грамотности необходимы и актуальны, так как российские школьники активно используют пластиковые карты, мобильные платные приложения, покупают товары по наличному расчету, именно поэтому так важно с детства объяснить, как правильно пользоваться деньгами, понимать и осознавать их цену. Поэтому остро стоит вопрос о необходимости включения раздела «Финансовая грамотность» в школьную программу как дополнительного курса предмета экономики или как самостоятельного предмета с 9 класса, что подтверждает намерения директора Департамента международных финансовых отношений Министерства финансов РФ Андрея Бокарева, который совместно с ЦБ РФ договорились о введении урока финансовой грамотности в предмете Обществознание с 9 класса. Ведь очень важно помнить, что нынешний ребенок в скором времени станет участником финансового рынка, налогоплательщиком, вкладчиком и заемщиком. По этой причине ещё в юном возрасте на начальной ступени образования необходимо начать обучение финансовой грамотности. Чем быстрее ребенок начнет изучать роль денег в рамках своей семьи, а затем и общества, тем раньше подросток сможет приобрести финансовые знания и навыки, а, следовательно, добиться финансовой самостоятельности и независимости, которые в дальнейшем помогут сформироваться новому финансово грамотному поколению [7].

Чтобы организовать в России финансовое просвещение детей и молодежи необходимо найти пути решений следующих задач:

1. Создать единые стандарты финансового образования для всех школьников, всех ступеней обучения. Так же необходимо объединить элементы стандартов в предметы, которые уже существуют, такие как экономика, математика и другие, и разработать элективные курсы
2. Ввести вопросы, касающиеся личных финансов, в тесты Единого Государственного Экзамена.
3. Предоставить возможность и стимулы, для учителей, освоить соответствующие обучение для последующего преподавания уроков в сфере личных финансов.
4. Мотивировать родителей к рассмотрению с детьми вопросов, которые связаны с деньгами и управлением личными финансами, и предоставить детям необходимые для этого материалы.
5. Стремительно развивать социальное партнерство школ с финансовыми, государственными, некоммерческими организациями, для обеспечения разнообразными и эффективными программами финансового образования.
6. Внедрить в школьное образование совершенно новые подходы к обучению финансовой грамотности, к ним относятся: мобильные приложения, ролевые компьютерные игры и т.д.

Определенно, базовые знания дает школа, но высшие учебные заведения предлагают получение более обширной информации в экономическо-финансовой сфере. Финансовая грамотность у взрослого человека подразумевает такой перечень основной информации:

1. Знания и принципы ведения личных финансов
2. Доходы и расходы домохозяйства, а также их учет и планирование
3. Понятие финансового рынка, его сегментов, а также роль государства в его регулировании
4. Понятие банка, его оценки, критерий надежности
5. Понятие банковских карт, их видов и особенностей
6. Понятие банковского вклада, его виды и особенности
7. Банковское кредитование, виды кредитов, особенности заключения договоров, последствия за неисполнение обязательств, рефинансирование кредитов
8. Обмен валюты, виды и курсы валют, операции по валютам
9. Понятие и виды страхования, страховой полис, порядок получения страхового возмещения, большие листы
10. Понятие и функции, виды рынка ценных бумаг
11. Понятие и назначение пенсии, пенсионный калькулятор, выбор инвестиционного фонда
12. Понятие, виды налогов, права и обязанности налогоплательщика, ответственность за правонарушения.

Требования, при современных условиях, меняются как относительно российского образования в целом, так и по отношению к финансовому образованию. Для усовершенствования навыков преподавания

необходимо: улучшать свое понимание финансовых рисков, продуктов, концепций благодаря получению квалифицированной информации, а также советов и инструкций, это позволит сформировать знания и навыки, которые помогут в оценке финансовых рисков и возможностей, помогут осуществить рациональный и осознанный выбор.

Важным аспектом в преподавании является не только формирование представлений о финансовой сфере, но и отработка навыков на практике, использование полученных знаний для решения типичных финансовых проблем, с которыми сталкивается большинство людей в личной жизни. Эффективность обучения представляет собой - способность подачи информации для обучающихся таким образом, чтобы применять полученные знания на практике, активно ими пользоваться при решении различных задач.

Как показывает практика наиболее эффективными методами и приемами обучения являются: метод кейсов, метод позиционирования, выполнение задач творческого характера, дебаты, блиц - игры и т.д. [1].

Современные аспекты эффективного преподавания экономическо-финансовых дисциплин включают:

Лекция – это способ устного изложения знаний педагогами. Различие лекции от простых объяснений и рассказов заключается в том, что лекция применяется для изложения целостного объемистого учебного материала. Можно обозначить некоторые недостатки классической лекции:

- часть учащихся приучается к пассивному восприятию посторонних мнений, не желая или же не успевая осмыслить и изучить произнесенное педагогом;
- озвученная информация воспринимается как бесспорная совокупность познаний, которые надо автоматически запомнить и воспроизвести.

Повышенное внимание к лекции у студентов составляет 20 минут, далее внимание снижается. Чтобы студент лучше осваивал материал, преподавателю необходимо: делить курс лекции на несколько частей, после предоставления определенной информации сопровождать жизненными ситуациями, вести диалог-игру со студентами в форме: вопрос-ответ, либо приведение примера ситуации из жизни обучающегося. Необходимо выделять особо важную информацию для того, чтобы информация усвоилась на длительный срок, сопровождая это неоднократным повторением и разъяснением. По решению множества специалистов, в иностранных институтах при подготовке бакалавров по экономике ценность отдается практическим занятиям. Как говорил В.Г. Гетьман, «нередко лекции в классическом их виде уступают свое место мини-лекциям» [2].

Вовлечение студентов в экономический процесс, желательно на практике. Примером может служить «Кейсовый метод», он подразумевает рассмотрение теоретической модели гипотетической ситуации, в дальнейшем, поиск решения на приведенную ситуацию, затем анализ результатов, которые получились, на основе всего делается вывод об экономических процессах. Практические занятия могут проводиться как индивидуальные задания, так и групповые.

Повышению интереса к дисциплине поможет иллюстрации экономических феноменов с применением художественной литературы, искусства, кинематографа. На настоящий момент существует обширная подача информации во всех этих сферах, и для разнообразия преподавания можно использовать обучающие видео, фильмы, цитаты из книг. Главное, чтобы это было направлено на доступную подачу информации обучающимся, затем, обсуждение полученной информации, тем самым обеспечивая коллективу (группе) взаимодействие между собой тем, что каждый высказывает свою точку зрения, тем самым проводя дискуссии.

Ниже приведена схема, показывающая степень освоения материала обучающимися (рисунок 2).

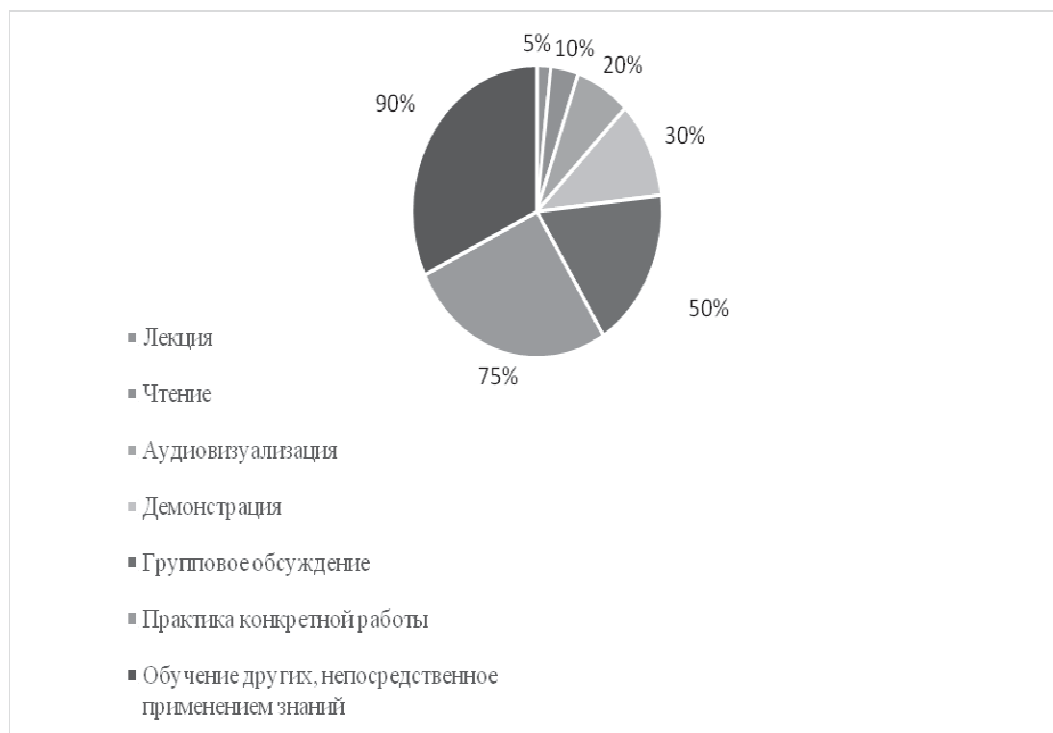


Рисунок 2. степень освоения материала обучающимися

Необходимо обеспечить методическое оснащение для преподавания экономическо - финансовых дисциплин, к которому относится:

1. Разработка актуальных учебных пособий, направленных на финансовое просвещение.
2. Внедрение в учебный процесс инновационные методы изучения предмета.
3. Проведение семинаров, конференций, присутствие на различных бизнес- тренингах [6].

**Выводы.** Полученные знания, в сфере экономической и финансовой, позволяют выработать аналитическое мышление, в него входит выделение основных моментов и способность делать выводы, анализировать финансовый рынок, умение выбирать (отбирать) информацию, а также систематизировать, о финансовых рынках из любых источников, при этом использовать новые технологии, приобретение навыков подготовки и проведения различных презентаций, приобретение навыков в коллективной деятельности и эффективной социализации.

При формировании финансовой грамотности у молодежи нужно принимать во внимание их психолого - возрастные особенности, для того чтобы была установлена непосредственная связь между финансовыми знаниями, которые они получают, и возможность их применения на практике, так же нужно учитывать потребности каждого этапа в жизни молодежи, чтобы приучить их к ответственности за свои решения в финансовой сфере.

#### **Литература:**

1. Заусайлова П.Ю., Лаврентьева Л.В. Основные направления развития подготовки специалистов финансовой сферы. В сборнике: Современные вопросы финансовых и страховых отношений в мировом сообществе сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. Под общ. ред. И.С. Винниковой, Е.А. Кузнецовой; Кафедра страхования, финансов и кредита. 2016. С. 158-161.

2. Лаврентьева Л.В., Червова А.А. Профессионально-ориентированная методическая система обучения актуарной математике студентов экономических специальностей вуза // Федер. агентство по образованию, Волж. гос. инженер.-пед. акад.. Н. Новгород, 2004.

3. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» // «Необходимость повышения финансовой грамотности молодежи как важнейший приоритет государственной политики» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://iq.hse.ru/more/finance/neobhodimost-povishenia-finansovoj-gramotnosti>

4. Прохорова М.П., Семченко А.А. Концептуальные основы и механизмы реализации инновационного развития педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2015. №4 – URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/kontseptualnye-osnovy-i-mekhanizmy-realizatsii-inn/> (дата обращения: 2.03.18).

5. Тюмина Н.С., Лаврентьева Л.В. Модернизации в преподавании финансово-экономических дисциплин / В сборнике: Актуальные вопросы финансов и страхования России на современном этапе сборник статей по материалам II региональной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. Кафедра страхования, финансов и кредита. 2015. С. 248-254.

6. «Финансовая грамотность населения России» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://nacfin.ru/index.php?id=1094>(дата обращения: 28.02.18).

**Педагогика**

**УДК: 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Лариса Викторовна**

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

**кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна**

Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина (г. Нижний Новгород);

**доктор экономических наук, профессор Лаврентьев Валентин Александрович**

Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

### **ПРЕДПОСЫЛКИ ПЕРЕХОДА НА ЦИФРОВУЮ ПЕДАГОГИКУ В РОССИЙСКИХ УСЛОВИЯХ**

*Аннотация.* В статье проводятся авторские исследования проблемы перехода на цифровую педагогику в сфере образования. Выявляется, что в создавшихся условиях закономерным является сохранение традиционных подходов и вместе с тем появление инновационных технологий. Определяется, что процесс перехода от классической педагогики к электронной испытывает затруднения в перспективе ее дальнейшего развития.

*Ключевые слова:* цифровая педагогика, система образования, школа, педагог, Интернет-пространство, проблемы.

*Annotation.* The author's research of the problem of transition to digital pedagogy in the sphere of education is conducted in the article. It is revealed that in the existing conditions it is natural to preserve traditional approaches and, at the same time, the emergence of innovative technologies. It is determined that the process of transition from classical pedagogy to electronic is experiencing difficulties in the perspective of its further development.

*Keywords:* digital pedagogy, education, school, teacher, internet, problem.

**Введение.** Президентом России В.В. Путиным определена траектория развития образования: «нам предстоит решить более широкую задачу ... национального уровня - добиться всеобщей цифровой грамотности» [5]. Минобрнауки РФ планирует проводить диагностику в области цифровой педагогики, а по итогам – выявить и определить новые образовательные стандарты, которые очень необходимы для повышения его качества образования. Руководство страны при переходе к всеобщей цифровизации активно поддерживает применение и развитие информационных технологий для повышения качества жизни людей. Одним из примеров является утверждение паспорта по проекту «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», принятый на заседании президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 25 октября 2016 года №9 [11]. Целью проекта является создание к 2018 году условий для оптимизации российской цифровой образовательной среды. Уже в декабре 2017 года в Москве по первым итогам проекта состоялась пресс-конференция. По мнению выступающего на конференции директора Департамента государственной



политики в сфере высшего образования Минобрнауки России А.Б. Соболева, современный мир всё больше становится цифровым, ... и образовательный процесс должен также быть цифровым, ... цифровой мир позволяет выстраивать индивидуальную образовательную траекторию. Также А.Б. Соболев высказал мнение, что в таких условиях ответственность за образование человек берёт на себя, определяя перечень необходимых компетенций. Например, в высшем образовании этому способствует так называемое «единое окно», как возможность освоения курсов в онлайн-формате, соответствующие требованиям ФГОС [13].

Одной из первых систем, которая особенно сильно чувствует на себе эти изменения, является система образования: постоянно появляются новые возможности для всех возрастных категорий, интенсивно развивается и доступность образования, появляются новые педагогические методики и формы обучения, интенсивно формируется новая, так называемая, цифровая образовательная среда – новая виртуальная реальность, где взаимодействуют все компоненты системы образования, появляется цифровая педагогика.

В соответствии с заданными государственными ориентирами по цифровизации стремительно набирают развитие информационно – коммуникационные технологии. Данный процесс влияет на изменения в развитии во всех сферах жизни каждого человека и всего общества в целом.

**Формулировка цели статьи.** Институтом ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО) выпущено издание «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» [7]. Авторы данной книги, провели сравнительный анализ программ внедрения компьютеров в разных школах и странах, пришли к неутешительному выводу – «история ИКТ в школах чревата неудачами». В проведенных исследованиях авторов книги основными направлениями стали: проектирование, разработка и внедрение, а также оценка результатов обучения и опыта электронного обучения через использование различных ИКТ. Анализ подтвердил, что современная школа не является цифровой по сути, даже если в ее деятельность реализуются инновационные ИКТ. В таких создавшихся условиях необходим переход на цифровую педагогику, под которой понимают использование электронных элементов в учебном процессе с целью усиления и изменения образовательного опыта [6].

Начиная с 90-х годов XX в. и по наше время пытаются осуществлять мощный прорыв в образовании при помощи введения в образовательный процесс разнообразных компьютерных технологий. Тем самым добиваются повышения качества в обучении школьников, студентов и слушателей различных курсов повышения квалификации. Именно поэтому на протяжении данного периода не жалеют финансирования на приобретение компьютерных средств и новейшего программного обеспечения [2]. «Цифровой переворот» в дальнейшем отразится на рынке трудовых ресурсов, появится потребность в новых компетенциях преподавателей, и повлечет за собой реформирование всей образовательной системы. Но данные ожидания не оправдываются, да и стремительное внедрение ИКТ-технологий в процесс образования не стало гарантией получения высокого и качественного образования. И спустя почти три десятилетия глобальной информатизации образования, специалисты стали понимать, что информационные коммуникации не только не повышают качество образования, но и даже наоборот понижают его у всех возрастных категорий учащихся (и в детском саду, и в школе, и в вузе). Это происходит по многим причинам. Одной из них можно назвать непрерывный процесс обновления программного обеспечения ИТ.

На протяжении длительного времени человек обучался при помощи пера или ручки и тетради, а учебники в советское время перед тем как появиться в школе экспериментировались и проверялись. Для сравнения, сейчас новые непроверенные компьютерные программы и печатные версии электронных учебников сразу попадают в школу. Так же и каждая новая компьютерная программа требует переучивания педагогов и изменения традиционных учебных программ [4]. В том числе необходимо обратить внимание на интеграцию технологий, которые будут предлагать Интернет-образование: видеоконтент, игровые программы, элементы виртуальной или дополненной реальности.

Тем не менее, нельзя забывать о том, что все это воздействие оказывается на людей, не желающих тратить время на изучение всего обо всем. Здесь роль и значение данных технологий заключается в качественном сопровождении обучения и помощи в быстром поиске нужной информации и закреплении необходимых навыков. Ведущим фактором становится мотивация обучающегося человека и его готовности постоянно самообразовываться.

**Изложение основного материала статьи.** До сих пор традиционная педагогика и новая - цифровая – развиваются не замечая друг друга, почти не завися друг от друга и пересекаются лишь иногда: до сих пор не исследованы должным образом психологические, дидактические, методические аспекты применения в процессе обучения постоянно обновляющихся ресурсов ИТ. Каждое новое обновление ИТ воспринимается в мире как безусловная команда к использованию в образовательном процессе, что способствует, по мнению исследователей к самостоятельному и непрерывному самообразованию, профессиональной мобильности, различным видам научной, исследовательской, проектной и инновационной деятельности [12]. Например, цифровизация в вузе реализуется в создании и внедрении электронного образовательного инновационного продукта - ЭУМК в среде Moodle, разработанного для сопровождения организации учебного процесса [14, 15] (рисунок 1 и 2).

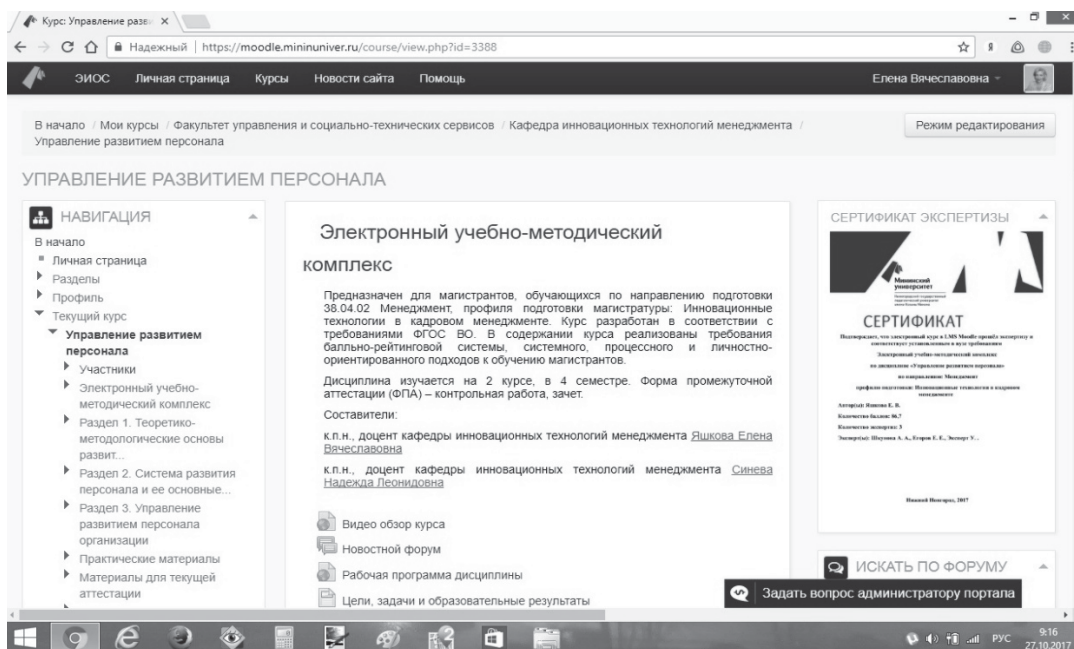


Рисунок 1. Главная страница электронного учебно-методического курса «Управление развитием персонала» в среде Moodle

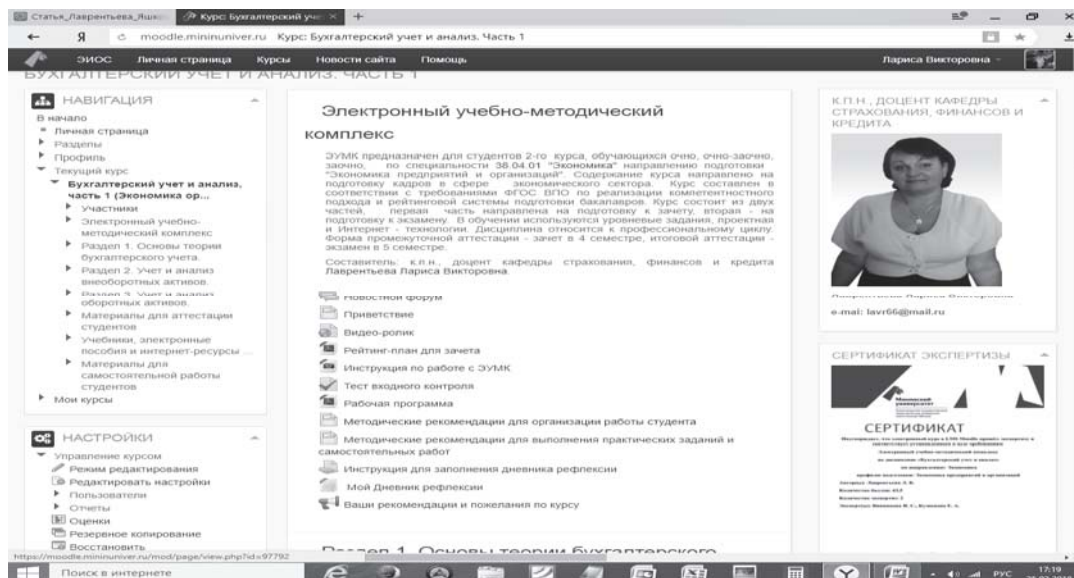


Рисунок 2. Главная страница электронного учебно-методического курса «Бухгалтерский учет и анализ. Часть 1» в среде Moodle

Переход на цифровое образование – неизбежный тренд, обусловленный реальностью, поскольку предлагает ряд возможностей [3]: управление образовательным результатом; «разгрузка» педагога; индивидуальные образовательные технологии; больше образовательных материалов; включение в образовательный процесс всех учащихся; новые технологии донесения знаний и вовлечения: виртуальная и дополненная реальность, мобильное обучение, обучающие игры [3].

Но, ожидаемый результат до сих пор не оправдывается: уровень качества образования молодежи падает, интеллект юных поколений необратимо деградирует, умственные и творческие способности снижаются, нравственные ценности извращаются, религиозные и экстремистские настроения только увеличиваются. К сожалению, не последнее место в этих негативных изменениях общества занимают ИТ, уводящие человека в другой – виртуальный – мир, со своими ценностями и правилами общения, мышления и поведения. В режим дистанционного обучения в последние годы переводится практически половина аудиторных часов в вузах. Руководство и научно-педагогический состав вузов понимают, что электронные образовательные ресурсы – это рейтинговый показатель университета и его понижать нельзя. Но электронные образовательные ресурсы по своей эффективности явно уступают традиционному педагогическим. По этой причине перевод многих преподаваемых дисциплин в вузах в электронный формат выявил себя не совсем оправданным. Живое общение студента с преподавателем является более эффективным методом образования, чем виртуальное. Если на Западе хорошо отработан механизм финансирования тьюторства для реализации учебного плана, то у нас средств на данную поддержку студента практически нет.

Электронные образовательные ресурсы чаще рассматриваются у нас как сопровождение аудиторным занятиям и как форма оптимизации учебного процесса (т.е. сокращения педагогических кадров).

Специалисты и исследователи во всем мире осознали, что личность учителя остается незаменимой при любой форме обучения. В то же время все более стремительно растут возможности цифровой педагогики. Это и возможность общения с коллегами-педагогами, и методическая поддержка деятельности учителя, и участие в различных олимпиадах и конкурсах, и возможность обучения на дистанционных курсах повышения квалификации. В то же время необходимо постоянно проводить обучение процессу общения в интернет – пространстве всех участников образовательного процесса. Сеть Интернет постоянно пополняется новыми сервисами, их необходимо внедрять в процесс образования - форумы, блоги, e-mail, skype (и другие программы для видеоконференций), списки рассылки и т.д. Данные возможности могут стать дополнением к традиционным формам обучения. Переход к новым образовательным форматам открывает новые возможности для обучения: педагоги смогут включать в свои курсы фрагменты материалов других учителей, давать на них ссылки. Сегодня обучение – это чаще всего получение информации, заданной той или иной программой или учителем. Электронное обучение направлено на то, что ученик будет проявлять себя в процессе обучения более активно, самостоятельно и продуктивно. В данном формате, несомненно, будет изменяться и роль педагога от трансляции знаний и контроля к тьюторству и менторству. Привычный учебник заменится цифровой образовательной средой, где каждый ученик сможет выбрать собственное направление образования, индивидуальную образовательную траекторию.

Направлениями цифровизации в образовании становятся геймификация, адаптивное и смешанное обучение, работа с большим количеством данных, а также трудоемкое и дорогостоящее переучивание учителей. Геймификация определяется как реализация подходов, необходимых для компьютерных игр в программных инструментах для Неигровых процессов. Ее главной целью является привлечение пользователей и потребителей, повышения их вовлеченности в решение прикладных задач, использование продуктов и услуг. С позиции адаптивного обучения происходит формирование технологической педагогической системы форм и методов, которая способствует эффективному самообучению. Это система учитывает уровень и структуру начальной подготовленности, оперативно отслеживает результаты текущей подготовки [10]. Смешанное или гибридное обучение выступает формой приобретения образования в традиционной очной форме с применением подходов дистанционного обучения.

Переход традиционной педагогики в электронную изменил задачи и принципы современного образования. Сохраняя принципы классической педагогики: сознательность, активность, наглядность обучения, систематичность и последовательность, прочность, доступность, связь теории с практикой и др., но и добавили инновационные: интерактивность, стартовые знания, идентификация, педагогическая целесообразность применения средств ИКТ и др. Электронная педагогика, прежде чем называться педагогикой, должна отработать принципы и правила своего функционирования в соответствии с гуманизацией системы образования.

В цифровом пространстве нельзя устно похвалить учащегося или поругать за невыполненное задание. Традиционные педагогические методы и теории реализуются в совершенно новые условия. Создается новая, цифровая педагогика, и никто толком не понимает, как она должна быть устроена и как должна действовать. Ясно только, что нужно пробовать, экспериментировать и искать новые работающие методы.

**Выводы.** Подводя итог, отметим, существуют неоспоримые достоинства цифровизации в образовании, но и есть у электронной педагогики ряд нерешенных проблем на сегодняшний день. К ним относят: формирование и развитие теоретическо-методологического фундамента, подготовка студентов и преподавателей для эффективного преподавания и учения, Интернет-безопасность, воспитательные проблемы, обеспечение качества электронного обучения и его оценка, нормативно-правовое обеспечение, анализ различных форм обучения, стремление объединить с дистанционными вариантами и использовать их в учебном процессе, учитывая психофизиологические возможности обучающегося. Но есть надежда, что решение обозначенных проблем цифровизации в педагогике будет способствовать продвижению педагогической практики в такой инновационной среде на более высокий уровень развития.

#### **Литература:**

1. Борисова Н.А., Лаврентьева Л.В., Лаврентьева Е.В. Проблемы финансирования образовательных учреждений в России и пути их решения / В сборнике: Актуальные вопросы финансов и страхования России на современном этапе Материалы IV региональной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов / Мининский университет. 2017. – С. 167-170.
2. Горячева Т.Е., Лаврентьева Л.В. Финансирование образовательных учреждений / В сборнике: Актуальные вопросы финансов и страхования России на современном этапе сборник статей по материалам II региональной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов / Кафедра страхования, финансов и кредита. 2015. - 203-206 с.
3. Елисеев Н. Цифровые образовательные продукты и сервисы для современного образования [Электронный ресурс] URL: <http://prosv.ru> (дата обращения: 26.02.18).
4. Заусайлова П.Ю., Лаврентьева Л.В. Основные направления развития подготовки специалистов финансовой сферы. В сборнике: Современные вопросы финансовых и страховых отношений в мировом сообществе сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции преподавателей вузов, ученых, специалистов, аспирантов, студентов. Под общ. ред. И.С. Винниковой, Е.А. Кузнецовой; Кафедра страхования, финансов и кредита. 2016. С. 158-161.
5. Кондаков А. Цифровое образование: матрица возможностей [Электронный ресурс] URL: <http://www.mob-edu.ru/>(дата обращения: 26.02.18).
6. Опалько С.Г. Цифровая педагогика в системе образования // Успехи современной науки. 2016, Том 2, №12. С. 95-96.
7. Официальный сайт Института ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании [Электронный ресурс] URL: <http://ru.iite.unesco.org/publications/3214664/> (дата обращения: 22.02.18)
8. Официальный сайт Российского нового университета [Электронный ресурс] URL: <http://www.rosnou.ru/>(дата обращения 12.01.18).
9. Педсовет. Персональный помощник педагога [Электронный ресурс] URL: <https://pedsovet.org/>(дата обращения 15.01.18).
10. Портал электронного обучения e-learning.by [Электронный ресурс] URL: <http://www.e-learning.by/> (дата обращения 10.01.18).

11. Официальный сайт «Законы, кодексы и нормативно-правовые акты в Российской Федерации». Приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [Электронный ресурс] URL: <http://legalacts.ru/O-proekte/> (дата обращения: 27.02.18).

12. Прохорова М.П., Семченко А.А. Концептуальные основы и механизмы реализации инновационного развития педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2015. №4 – URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/kontseptualnye-osnovy-i-mekhanizmy-realizatsii-inn/> (дата обращения: 25.02.18).

13. Соболев А.Б. Образовательную среду переводят в цифровой формат [Электронный ресурс] URL: <https://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81-%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80/11875> (дата обращение 24.02.18).

14. Яшкова Е.В., Бегаева Л.Г. Оптимизация деловой оценки кадрового потенциала как необходимое условие развития организации // Интернет-журнал «Науковедение». 2016. №2. С. 92.

15. Яшкова Е.В., Синева Н.Л. Опыт разработки профориентационного курса в электронной образовательной среде Moodle в педагогическом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2016. No 51-3. С. 306-313.

Педагогика

УДК:316.61

**старший преподаватель Лагутин Андрей Геннадьевич**

Новосибирский военный институт имени генерала

армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);

**преподаватель Руфф Григорий Валерьевич**

Новосибирский военный институт имени генерала

армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск);

**доктор педагогических наук, профессор Сидорина Татьяна Владимировна**

Новосибирский военный институт имени генерала

армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Новосибирск)

### **САМОУПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РОСТОМ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ**

*Аннотация.* Статья посвящена актуальной в условиях преобразования войск национальной гвардии и связанных с этим изменений в системе образования в высших военных учебных заведениях, теме совершенствования подготовки курсантов для войск национальной гвардии. Предметом исследования выступает самоуправление как основа управления профессиональным ростом.

*Ключевые слова:* управление профессиональным ростом, самоуправление и его этапы, планирование карьеры военнослужащим.

*Annotation.* The article is devoted to the issue of improving the training of cadets for the troops of the National Guard in the conditions of the transformation of the troops of the national guard and related changes in the education system in higher military educational institutions. The subject of the study is self-management as the basis for managing professional growth.

*Keywords:* management of professional growth, self-government and its stages, career planning for servicemen.

**Введение.** На современном этапе развития и преобразования войск национальной гвардии компетентное построенное управление профессиональным ростом имеет особое значение для реализации жизненных целей военнослужащих. Понятие профессионального роста рассматриваем как внутреннюю потребность индивида в развитии, то есть мотиватор. Поэтому такая деятельность будет важным средством повышения эффективности служебно-боевой деятельности, то есть фактором внешней необходимости совершенствования. И на основании закона интериоризации внешние действия индивида способствуют формированию на внутреннем плане алгоритма в соответствии с мотиватором [9].

**Изложение основного материала статьи.** Среди задач осознанного управления профессиональным ростом выделяем такие, как личная удовлетворенность военнослужащим своей профессиональной деятельностью и связанных с этим реализацию своих карьерных потребностей; накопление и приумножение профессионального опыта и возможности дальнейшего его применения; возможности овладения новыми должностями; также оно связано с вопросами внутреннего накопления профессионального потенциала и внешнего роста. Одновременно самоуправление военнослужащего своим профессиональным ростом занимает важное место в удовлетворении его потребностей материального благополучия, творческой самореализации, самоуважении, личном имидже [2].

Исследования возможностей профессионального успеха базируется на применении акмеологического подхода (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, А.К. Маркова и др.), на развитии профессионально значимых качеств личности (Ю.В. Синягин, В.Д. Шадриков и др.), а также на мотивации профессионального роста (В.Э. Арутюнян, Е.В. Астапенко, Н.В. Кузьмина и др.). В педагогике профессиональный рост является основным принципом развития, поэтому для совершенствования любой деятельности, работы войск национальной гвардии, в том числе, необходимо обеспечить условия развития военнослужащим.

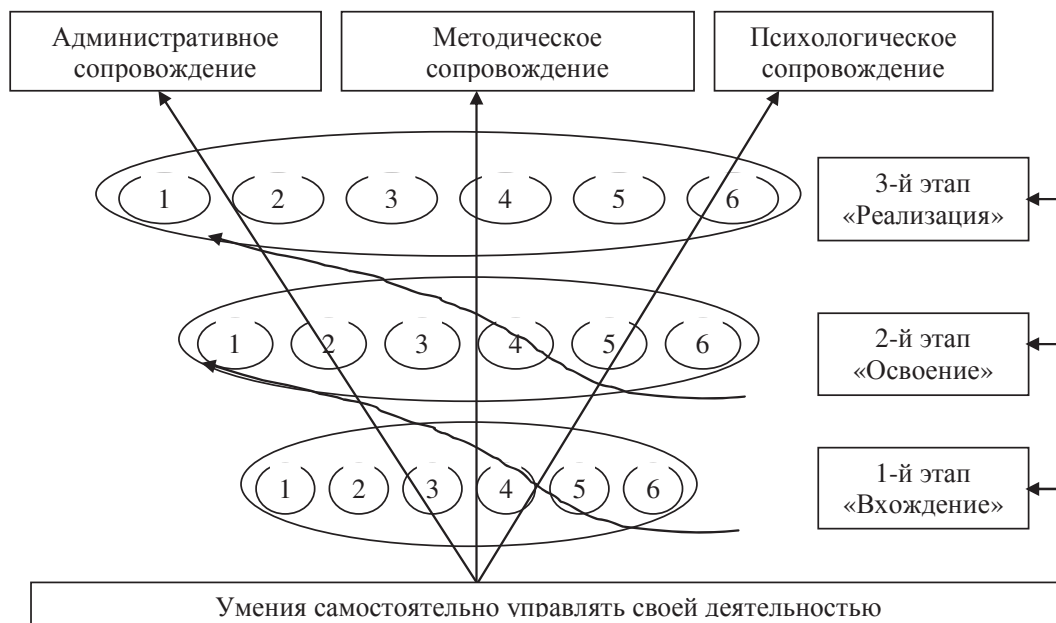
Е.В. Андриенко выделяет функции профессионального самосовершенствования специалиста, которые в нашем случае, кладем в основу функцио-нально-структурного развития профессионального роста. Среди них, - развивающая функция (проявляется в стремлении к преодолению рубежей, которых уже достиг); стабилизирующая (обеспечение предсказуемости положительных результатов); гармонизации деятельности и отношений (обеспечение интегративного соотношения различных видов деятельности); аксиологическая (профессиональной зрелость специалиста); фасилитирующая (способность помогать); инструментальная (уровень реализации профессиональных технологий) [1].

Так как результаты развития индивида сравнимы в первую очередь с его собственными, то контроль результатов самоуправления профессиональным ростом осуществляется минимум тремя этапами, - этапом «вхождения», этапом «освоение» и этапом «реализация», которые выступают в качестве своеобразного



процесса деятельности военнослужащих, структурируя их профессиональный опыт последовательностью этапов, благодаря чему профессиональная жизнь видится не сплошной бесвязной массой действий и событий, а приобретает вид развития, упорядоченного этими системными действиями (на рисунке) [6; 7; 8].

Определенное «восхождение» по векторам профессионального роста происходит при неперенном сопровождении административном, методиче-ском и психологическом, как плавный циклообразный переход на новый этап [4].



**Рисунок. Функциональная структура модели профессионального роста**

*Условные обозначения:* 1. Развивающая. 2. Стабилизирующая. 3. Гармонизации деятельности и отношений. 4. Аксиологическая. 5. Фасилитирующая. 6. Инструментальная.

Самоуправление профессиональным ростом означает определение путей личного развития в достижении новых возможностей потенциала военнослужащего. Если рассматривать военнослужащего, как личность, находящуюся под постоянным воздействием такой системы, то для него профессиональный рост будет являться частью его деятельности, которая связана с непосредственным исполнением должностных обязанностей. Самоуправление профессиональным ростом рассматриваем как целостную систему взаимосвязанных компонентов, направленных на достижение новых целей. При этом, под системой понимается единый процесс, который постоянно находится под собственным воздействием и в результате этого происходит естественное изменение и профессиональное трансформирование [5].

По мнению Н.М. Пейсахова в полный цикл самоуправления необходимо включить восемь взаимосвязанных и взаимодействующих друг на друга этапов процесса: «анализ противоречий или ориентировка в ситуации, прогнозирование, целеполагание, планирование, критерии оценки качества, принятие решения, самоконтроль и коррекция» [10, с. 339].

Рассмотрим структурные элементы такой системы самоуправления.

Первое - это анализ противоречий или ориентировка в ситуации. Здесь рассматриваем умственное действие, направление на выявление противоречий во внешних условиях и создание субъективной модели возникшей ситуации. Второе - это прогнозирование, которое, рассматриваем как умственную деятельность, направленную на формирование моделей будущей профессиональной действительности, то есть выстраивание возможных сценариев изменений воздействия системы. Третий, один из основных этапов, - целеполагание. Здесь подразумевается такая умственная деятельность, которая непосредственно направлена на конструирование модели, представляемого профессионального будущего. Четвертым этапом является планирование. В результате проведенной умственной деятельности на данном этапе моделируется план, который включает в себя последовательную, пошаговую деятельность, направленную на достижение поставленных целей. На этом этапе должны быть учтены необходимые ресурсы, которые могут быть задействованы на выбранном пути к достижению намеченных целей. На пятом этапе необходимо рассмотреть критерии оценки качества результата. Здесь субъект определяет, какие именно изменения объективной реальности могут охарактеризовать результат воздействия самоуправления. На шестом месте - принятие решения. Это этап, направленный на качественный переход от внутренней составляющей плана действий к внешним. Седьмым этапом является самоконтроль, который связан с процессом получения информации и оценки происходящих изменений для сопоставления их с предполагаемым результатом. Восьмым, завершающим этапом, является коррекция. Этот этап зависит от предыдущего этапа-самоконтроля и предполагает качественное изменение внешних действий активности субъекта, а иногда и самой системы самоуправления, когда происходящие изменения не соответствуют или отклоняются от определенной в начале воздействия цели [10].

Модель профессионального роста военнослужащего войск национальной гвардии в процессе самоуправления будет напрямую связана с планированием карьеры, что в свою очередь дополнительно потребует предварительного переосмысления возможных в будущем должностей и оценки предъявляемых требований к ним. Планирование профессиональной карьеры относится не только к индивидуальным запросам военнослужащего, но и, прежде всего, к совместной деятельности с командованием. Существует

ошибочное мнение, что только командование должно заботиться о профессиональном росте своих подчиненных, и инициатива продвижения может быть только со стороны руководства. Планирование карьерным ростом целесообразно осуществлять взаимно и в одном общем направлении. Конечно, командование может заметить перспективного подчиненного, но профессиональное развитие, личностный рост это прерогатива самого подчиненного, при наличии у него навыков самоуправления [11].

Процесс планирования профессиональной карьеры начинается с выявления курсантами своих потребностей и возможностей, на основе чего с учетом возможных перспектив и объективных личных качеств формулируются основные цели профессиональной деятельности. Затем самостоятельно или с помощью командиров подразделений и преподавателей военного института определяются варианты дальнейшего продвижения по службе, как в стенах института, так и за его пределами и необходимые для этого действия.

Одной из важнейших составляющих самоуправления профессиональным ростом является его целеполагание, т.е. надо определить какую цель Вы хотите достичь с помощью профессионального роста. Курсантам 3 курса военного института было предложено ответить на вопрос: «Чем определяется для Вас профессиональный рост», были получены следующие ответы: стремлением занять достойное место в обществе - 22,9%; перспективой личного и служебного роста - 20,5%; желанием хорошо зарабатывать - 40,2%; стремлением реализовать себя в командной деятельности - 16,4%.

Практически все опрошенные курсанты достаточно четко определились с профессиональной целью при поступлении в военный институт, но проблема в том, что, определившись с ней при поступлении в институт, значительная часть опрошенных не решила для себя, как достичь этой цели в процессе учебы и дальнейшей службы, т.е. исходная цель не сформирована в профессиональную оперативно-тактико-стратегическую.

22,9% курсантов сформулировали свою профессиональную цель как стремление занять достойное место в обществе. Такая цель соответствует более высокому уровню потребностей человека – в уважении его близких людей и знакомых, признании ими его личных достижений, достигнутого им положения в обществе и т.д. Мотивация курсантов этой категории определяется в направлении сочетания профессионально-служебного и должностного продвижения.

Еще более активна в профессиональном отношении цель курсантов стремлением реализовать себя в командной деятельности (16,4%), что отвечает высокой степени управления. Курсанты этой категории более мотивированы к продвижению по карьерной лестнице, более отчетливо видна перспектива дальнейшего роста, активно выражена уверенность в своих силах. Их мотивация находится в широком диапазоне, но фокусируются в совершенствовании управленческой деятельности.

Для 20,5% курсантов профессиональный рост определяется перспективой личного и служебного роста. У данной группы курсантов более высокий уровень запросов, осведомленности, сознательности и восприимчивости. Они развивают в себе способность к систематическому самосовершенствованию в течение всей своей службы, стремятся к повышению своей квалификации. Эти курсанты нуждаются в ощущении причастности к общей деятельности войск, для них важна осмысленная, продуктивная и интересная деятельность, а также признание их достижений.

Большая часть курсантов, 40,2%, ответили, что профессиональный рост для них определяется желанием хорошо зарабатывать. Данный ответ характерен требованиями экономического развития, когда определяющим фактором является, как стимуляция трудовой деятельности, так и мотивации профессионального роста это оплата труда.

Процесс профессионального становления личности военнослужащего и профессионального роста носит сложный и противоречивый характер. Эффективность этого процесса во многом определяется знанием и всесторонним учетом специфических особенностей службы в войсках национальной гвардии.

Желание военнослужащего оптимизировать профессиональное развитие с помощью самоуправления связано еще и с особенностями бурно развивающегося общества и, в следствии этого, возникновением новых требований и угроз современных реалий нашей действительности. Глобальные изменения, происходящие в обществе, несомненно, влияют на комплектование войск национальной гвардии кадрами и способствуют необходимости создания условий для более свободного самоопределения, самореализации каждого военнослужащего, самостоятельного выбора им пути движения своей цели связанной с профессиональным ростом. Но эта возможность более свободного самоопределения порождает рост определенной профессиональной конкуренции, которая влияет на конкурентоспособность каждого военнослужащего в достижении профессиональных успехов, на фоне его сослуживцев [3; 12].

**Выводы.** Таким образом, профессиональный рост военнослужащего будет успешным, если будет выстроена система взаимосвязанных компонентов самоуправления. Для этого военнослужащий должен обладать способностью самостоятельно управлять своей деятельностью, обеспечивающей ее самоизменение через проявление различных форм деятельности, чтобы в дальнейшем иметь возможность обеспечить необходимые ресурсы для включения механизма самоуправления, осуществления регулирования и корректирования процесса профессиональных изменений.

#### **Литература:**

1. Андриенко Е.В. Педагогический профессионализм: монография / Е.В. Андриенко. - Новосибирск, НГПУ, 2011. - 188 с.
2. Борисов С.В., Лагутин А.Г. К вопросу педагогического проектирования в военных институтах (по материалам военных институтов войск национальной гвардии России) // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации. VIII Межвузовской научно-практической конференции с международным участием. - Новосибирск, 2017. - С. 138-140.
3. Лагутин А.Г., Руфф, А.А. Развитие заинтересованности в военной профессии у курсантов в процессе учебной деятельности // Сборник статей межд. конф. Барнаул, 14-17 ноября 2017 г. – Барнаул: Алт. Гос. Ун-т, 2017.
4. Лагутин А.Г., Руфф Г.В. Основы подготовки курсантов к управленческой деятельности // Актуальные проблемы образовательной деятельности высшей школы. Материалы межвузовской студенческой научно-практич. конференции с международным участием, 2018. - Ч.1. - С. 103-105.
5. Руфф Г.В., Лагутин А.Г. Формирование управленческих навыков у курсантов войск национальной гвардии в процессе разработки модели принятия оптимального решения // Актуальные проблемы

образовательной деятельности высшей школы. Материалы межвузовской студенческой научно-практической конференции с международным участием, 2018. - Ч.1. - С. 128-130.

6. Сидорина Т.В. Алгоритмы образовательного процесса вуза в формировании профессионализма выпускников // Развитие и продвижение туристско-краеведческих ресурсов региона. Материалы III научно-практической конференции. – Новосибирск: НГУЭУ, 2012. - С. 176-181.

7. Сидорина Т.В. Теоретические основы разработки концепции экспертирования образовательных систем // Философия образования, 2011. - Т.39. – № 6. - С. 63-68.

8. Сидорина Т.В. Экспертирование образовательных систем // В мире научных открытий, 2010. – № 4-8. - С. 72-74.

9. Сидорина Т.В., Лаптева О.И., Никоненко Д.В., Парфенова И.Ю., Федотов Б.В. Социально-психологические проблемы формирования гражданской активности личности // В мире научных открытий, 2015. - № 11.5(71). - С. 1712-1721.

10. Основы психологии: Практикум / Ред.-сост. Л. Д. Столяренко. — Изд-е 7-е. — Ростов н/Д: Феникс, 2006. — 704 с.

11. Черноиванов А.В., Лагутин А.Г. организация воспитания курсантов военного вуза на основе личностно-профессионального саморазвития // Актуальные проблемы образовательной деятельности высшей школы. Материалы межвузовской студенческой научно-практической конференции с международным участием, 2018. - Ч.1. - С. 159-162.

12. Sidorina T.V., Shekhovtsova L.V., Chernobrovina A.B. Synergetic effect the concept of innovative development // Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives. Proceedings of the 11th International symposium (October 7, 2016). «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2016. P. 31-35.

Педагогика

УДК: 796.012

кандидат биологических наук Лагутина Мария Владимировна

Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов» (г. Санкт-Петербург)

#### ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОК С РАЗЛИЧНЫМ ПРОФИЛЕМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ

*Аннотация.* В данной статье представлены параметры сенсомоторных реакций студенток на сигналы различного характера и интенсивности. Сделана попытка проанализировать особенности психофизиологического состояния студенток, занимающихся физической культурой по общему профилю и, посещающих спортивные секции (аэробика и волейбол).

*Ключевые слова:* студентки, психофизиологическое состояние, сенсомоторные реакции.

*Annotation.* This article presents parameters of the female students' sensorimotor reactions on the signals of different character and intensity. There was made attempt to analyze the features of psychophysiological condition of female students, going in for physical education in a general profile and, going for sports sections (aerobics and volleyball).

*Keywords:* female students, psychophysiological condition, sensorimotor reactions.

**Введение.** Актуальность изучения психофизиологического функционального состояния человека состоит в необходимости обеспечить эффективную деятельность человека, определить его возможности и способности, чтобы максимально полно использовать его потенциал на рабочем месте, не нарушая при этом его психофизиологическое состояние [2].

Студенты представляют собой особую социальную группу, объединенную определенным возрастом, специальными условиями труда и жизни: интенсивный учебный процесс, новые социальные и психофизиологические условия, а нередко новая климатогеографическая среда [1, 6], необходимость усвоения большого количества информации в условиях дефицита времени, длительные периоды гипокинезии, неполноценное питание, и др. [1]. При этом ослабляются внутренние механизмы саморегуляции, и работа отдельных функциональных систем оказывается недостаточной для удержания различных показателей внутренней среды на нормальном уровне [9].

Работоспособность студента вуза представляет собой две взаимосвязанные части: эффективность психической деятельности и функциональное состояние организма в целом. В некоторых исследованиях делалась попытка оптимизации психофизиологического состояния студентов и повышения их устойчивости к эмоциональному стрессу с помощью дыхательных упражнений и релаксации с использованием метода биологической обратной связи [1].

Однако тот факт, что учебная деятельность студента включает в себя динамическую физическую нагрузку [5], а степень утомления зависит от индивидуальных особенностей, типа нервной системы, физического состояния и компенсаторных возможностей организма [3] обуславливает необходимость изучения вопроса о взаимосвязи вида двигательной активности и психофизиологического состояния лиц студенческого возраста.

В связи с этим **цель данного исследования** заключалась в сравнительной оценке показателей сенсомоторных реакций на сигналы различной модальности у студенток, занимающихся разными видами двигательной активности.

**Методы и организация исследования.** Для достижения поставленной цели было организовано исследование с участием трех групп студенток Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов (СПбГУП): студентки, занимающиеся физической культурой в рамках учебной дисциплины (n=12); представительницы секции спортивной аэробики (n=9) и девушки, занимающиеся в секции волейбола (n=8). Возраст участниц исследования составил 17-22 года.

Все обследуемые проходили психодиагностическое компьютерное тестирование с использованием программного комплекса «Лонгитюд-ЭДК» (в комплектации рабочей программы «ЭДК»+ v.11.6.20),

разработанного на факультете психологии Санкт-Петербургского государственного университета [8], в рамках которого выполнялись следующие тесты:

- Простая сенсомоторная реакция на световой и звуковой сигнал слабой и сильной интенсивности с регистрацией латентного (ЛП) и моторного периода (МП) времени реагирования (ВСП, ВЗР);
- Простая (ПДР) и сложная двигательная реакция (СДР), с фиксацией латентного (ЛП) и моторного периода (МП) времени реагирования (ВПДР, ВСДР);
- Тест на «точность отмеривания времени» с регистрацией величины ошибки недомеривания или перемеривания отрезка времени.

Перед проведением тестов испытуемым предлагалась подробная пошаговая инструкция действий как в устной форме, так и с отображением на экране дисплея ПК. Полученные результаты обрабатывались с помощью методов математической статистики.

**Изложение основного материала статьи.** Согласно полученным результатам наиболее быструю скорость реакции на световые стимулы слабой и сильной интенсивности показали студентки-волейболистки (табл. 1). Их превосходство было однозначным как в показателях моторного, так и латентного периода реакции.

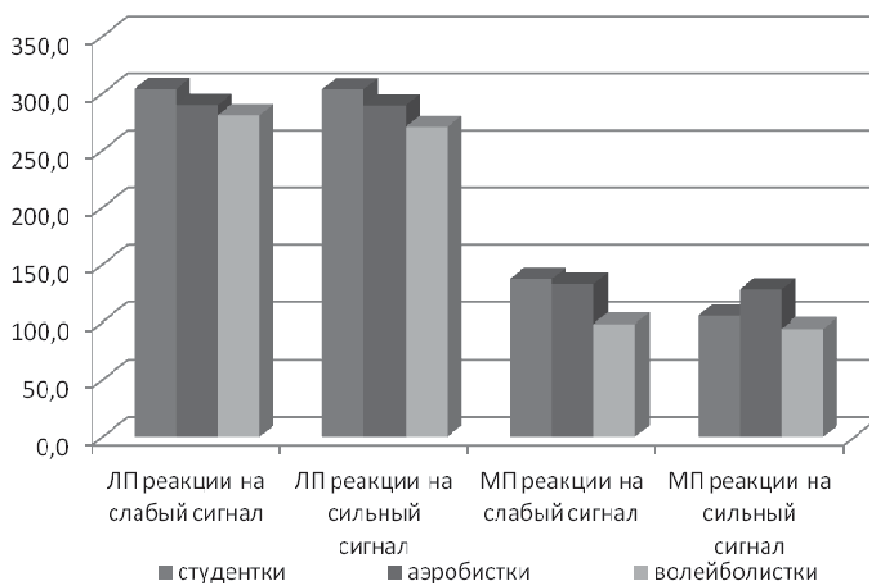
Стоит отметить, что наибольшее преимущество по сравнению с группой студенток и аэробисток волейболистки продемонстрировали в реакции на слабый световой стимул, превосходя их на 39,6% и 35,1% соответственно.

Таблица 1

**Значения показателей простых световых (ВСП) и звуковых реакций (ВЗР) студенток, спортсменок-аэробисток и волейболисток ( $\bar{X} \pm m$ )**

Показатели (мс)	Студентки (n=12)	Спортсменки-аэробистки (n=9)	Волейболистки (n=8)
ВСП-ЛП слаб. сигнал	303,6±23,18	289,7±9,09	280,8±8,15
ВСП-МП слаб. сигнал	137,4±11,36	133,1±13,65	98,5±9,14
ВСП-ЛП сильн. сигнал	303,5±15,61	289,2±13,85	270,4±10,0
ВСП-МП сильн. сигнал	105,2±8,14	128,1±12,04	94,4±8,88
ВЗР-ЛП слаб. сигнал	292,7±20,05	277,6±16,29	267,0±14,28
ВЗР-МП слаб. сигнал	98,0±4,96	104,1±6,64	96,8±6,66
ВЗР-ЛП сильн. сигнал	267,2±8,87	265,1±16,88	293,4±29,04
ВЗР-МП сильн. сигнал	102,8±5,09	133,2±11,33	112,8±11,8

В данном случае преимущество волейболисток может быть связано с необходимостью совершенствования зрительной сенсорной системы в ходе выполнения игровых действий, сознательной регуляции выполнения технических элементов с мячом (например, подачи мяча через сетку и быстрого реагирования при приеме мяча), требующей коррекции развиваемых мышечных усилий в зависимости от траектории и дальности полета мяча.

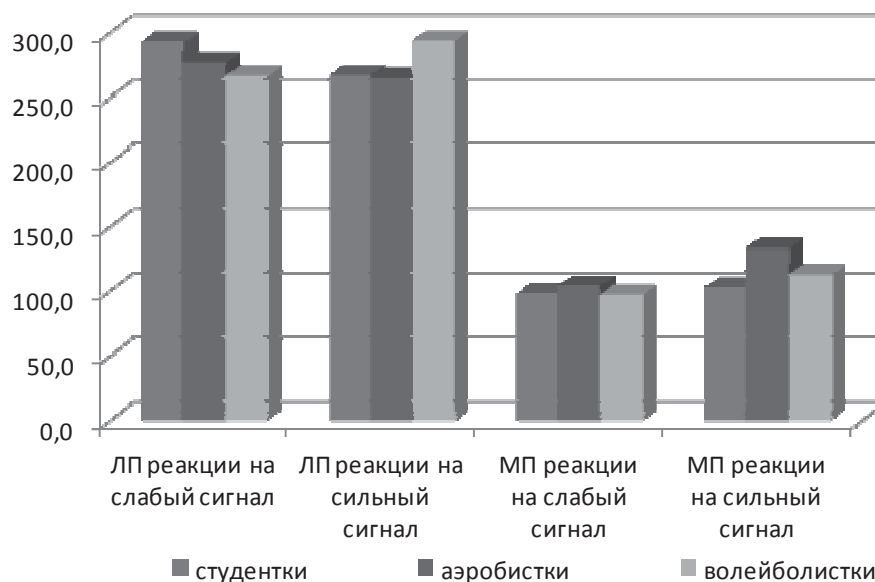


**Рисунок 1. Динамика показателей латентного (ЛП) и моторного (МП) периода реакции (мс) на световые сигналы различной интенсивности у обследуемых студенток**



Уменьшение моторного периода реакции на сильный световой стимул было более выраженным у группы студенток по сравнению с представительницами аэробики и волейбола (рис. 1). Незначительная динамика этого показателя в реакциях на слабый-сильный сигнал может свидетельствовать о более совершенном типе зрительно-сенсорной перцепции в ходе выполнения спортивных действий игрового и сложнокоординационного характера.

Изучение слуховой сенсорной системы у обследуемых студенток выявило, что скорость реакции на слабый сигнал была почти одинакова у студенток и волейболисток, и несколько хуже – у аэробинок. Но величина моторного периода реакции на сильный звуковой сигнал оказалась лучшей студенток.



**Рисунок 2. Динамика показателей латентного (ЛП) и моторного (МП) периода реакции (мс) на звуковые сигналы различной интенсивности у обследуемых студенток**

Ухудшение показателя моторного компонента реагирования на более сильный звуковой сигнал по сравнению со слабым, отмечается как в группе аэробики, так и у волейболисток (рис. 2). Кроме того, у представительниц волейбола увеличилась продолжительность латентного периода реакции на сильный звук, что характеризует тенденцию развития охранительного торможения в центральной нервной системе при увеличении интенсивности предъявляемого раздражителя.

Согласно имеющимся сведениям, корреляция между силой нервной системы и временем реакции в зоне больших раздражителей становится положительной, а не отрицательной. Следовательно, чем громче звук, тем больше выравниваются шансы в реакции на этот сигнал у лиц с сильной и слабой нервными системами [4].

Особенности наблюдаемой адаптации слуховой сенсорной системы студенток, занимающихся физической культурой по общему профилю подготовки, может объясняться систематическим выполнением всех основных заданий и упражнений после свистка преподавателя. Использование данного вида звукового сигнала в процессе физического воспитания может оказывать влияние на совершенствование слуховой перцепции студенток.

Изучение двигательной перцепции в обследуемых группах показало, что наиболее выраженные различия между студентками были получены по величине моторного периода сложной двигательной реакции (табл. 2).

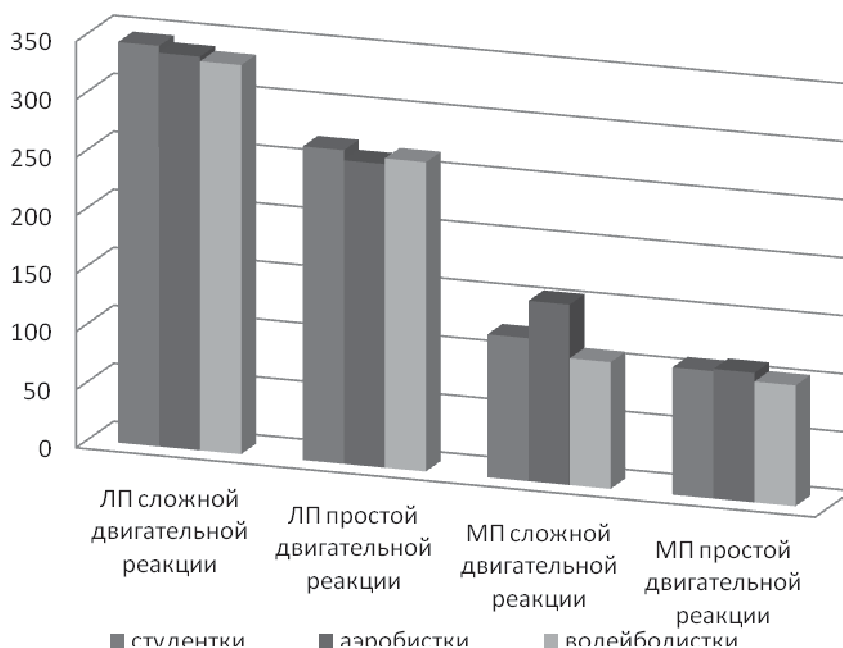
*Таблица 2*

**Показатели латентного и моторного периода сложной (ВСДР) и простой (ВПДР) двигательной реакции ( $\bar{X} \pm m$ )**

Показатели (мс)	Студентки (n=12)	Спортсменки-аэробики (n=9)	Волейболистки (n=8)
ВСДР-ЛП	345,2±9,43	339,3±14,72	335,3±14,11
ВСДР-МП	123,2±9,8	155,4±20,91	109,2±8,73
ВПДР-ЛП	270,2±6,49	261,6±5,85	266,5±6,68
ВПДР-МП	109,7±10,06	111,6±15,53	104,1±10,83

В данном случае наилучшую скорость движений снова продемонстрировали волейболистки, а наиболее низкую - показали спортсменки-аэробики, что отражает их худшую способность к дифференцировке пространственного расположения сигнала. Также можно отметить, что волейболистки показали наиболее

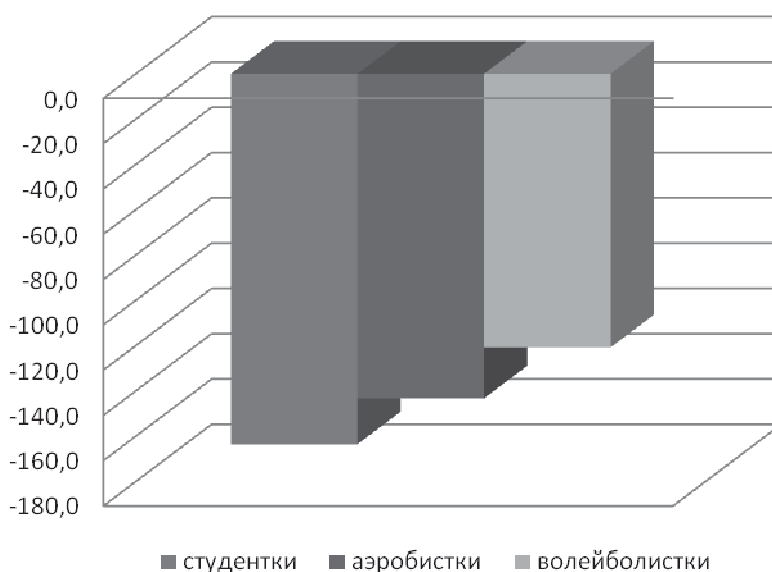
стабильное время реагирования как в простой, так и в сложной двигательной реакции, что характеризует их более совершенную степень координации двигательных действий при различных условиях выполнения.



**Рисунок 3. Динамика показателей латентного (ЛП) и моторного (МП) периода сложной и простой двигательной реакции (мс) у обследуемых студенток**

Из представленной на рисунке 3 динамики показателей латентного периода двигательной реакции можно увидеть, что значимых отличий по времени «центральной задержки» при обработке сигнала у студенток не выявлено. Однако некоторое преимущество в сложной реакции имели волейболистки, что соотносится не только с профилем их двигательной деятельности, но и с выявленным ранее сильным типом нервной системы [7]. В литературных данных отражено, что лица с сильной нервной системой имеют меньшее время «центральной задержки» в сложной двигательной реакции по сравнению с лицами со средней по силе и слабой нервной системой [4].

Исследование сенсорной возбужденности и заторможенности студенток с разным профилем двигательной активности в тесте на «точность отмеривания времени» показало, что для всех трех групп характерно преобладание процессов возбуждения в центральной нервной системе.



**Рисунок 4. Динамика показателей ошибки в тесте на «точность отмеривания времени» (мс) у обследуемых студенток**

Отрицательные значения ошибки в тесте во всех трех группах свидетельствует о склонности обследуемых превосходить временные параметры в регуляции движений. Наибольшая величина ошибки в группе студенток, занимающихся физической культурой по общему профилю подготовки, может указывать

на низкую точность отмеривания временных интервалов, что является показателем низкой адекватности оценки течения времени (рис. 4).

Таким образом, подводя итог всему вышеизложенному, можно сделать следующие **выводы**:

- Студентки, занимающиеся физической культурой по общему профилю подготовки, отличаются более высокой чувствительностью слуховой сенсорной системой к сильным сигналам (громкому звуку), лучше реагируют на сильный световой сигнал и обладают наиболее низкой чувствительностью к отмериванию временных интервалов по сравнению с группами аэробисток и волейболисток.

- Для студенток, занимающихся спортивной аэробикой, характерна наиболее низкая скорость реагирования в простой и сложной двигательной реакции. Они менее чувствительны к сильным световым и звуковым сигналам, чем к слабым. Склонны к высокой степени сенсорной возбужденности по точности отмеривания времени.

- Студентки-волейболистки отличаются наиболее высокой степенью совершенства зрительной и двигательной перцепции. Для них характерен наименьший период задержки при восприятии и обработки световых сигналов слабой и сильной интенсивности, а также наибольшая точность в оценивании времени.

Полученные в настоящем исследовании результаты служат основанием для следующих **практических рекомендаций**:

1. Оценка и коррекция психофизиологического состояния студентов требует учитывать профиль их двигательной активности, включенный в объем учебной нагрузки или секционные занятия.

2. В качестве показателей, характеризующих психофизиологические особенности студентов, возможно использование параметров латентного и моторного компонента сенсомоторных реакций. Исследование различных видов перцепции следует проводить с учетом состояния зрительной, слуховой и двигательной сенсорных систем, а также способности индивида адекватно оценивать временные интервалы.

3. Процесс построения занятий физической культурой и секционных занятий в рамках спортивного профиля подготовки должен способствовать оптимизации психоэмоционального состояния студенток, повышению возможностей их сенсорных систем для совершенствования регуляции двигательных действий и уменьшению преобладающих процессов возбуждения в центральной нервной системе.

#### **Литература:**

1. Аллянов, Ю.Н. Коррекция функционального состояния студентов в период экзаменационной сессии: монография / Ю.Н. Аллянов, И.А. Батракова, Е.В. Филатова. - М.: Финансовый университет, 2013. - 80 с.

2. Берхина, А.Г. Зрительно-моторный тест как экспресс-метод комплексного анализа психофизиологических особенностей целенаправленной деятельности человека / А.Г. Берхина // Известия ЮФУ. Технические науки. Тематический выпуск. «Медицинские информационные системы». – Таганрог. – 2008. - № 6 (83). – С. 12 – 16.

3. Геворкян, Э.С. Динамика интегральных характеристик variability сердечного ритма и психофизиологических показателей студентов в режиме однодневной и недельной нагрузки / Э.С. Геворкян [и др.] // Физиология человека. - 2006. - Т. 32. - № 4.- С. 57 – 63.

4. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.

5. Ильинич, В.И. Физическая культура студента: учебник / В.И. Ильинича. - М.: Гардарики, 2005. – 448 с.

6. Капилевич, Л.В. Физиологический мониторинг и мониторинг здоровьесберегающей деятельности в процессе физического воспитания студентов / Л.В. Капилевич, В.Г. Шилько В.Г., А.В. Кабачкова // Бюллетень сибирской медицины. - 2011. - № 4. - С. 76 - 82.

7. Лагутина, М.В. Сравнительный анализ показателей свойств нервной системы у студенток / М.В. Лагутина // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2017. – С. 93 – 99.

8. Методические материалы к программному комплексу для психологических исследований. / под ред. С. А. Мирошниковой – СПб.: Изд-во «ЛЕМА», 2011. - 204 с.

9. Судаков К.В. Индивидуальная устойчивость к эмоциональному стрессу. М.: НИИ нормальной физиологии им. П.К. Анохина РАМН, 1998 – 263 с.

**Педагогика**

**УДК: 37.01 + 37.013.73**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Левданская Юлия Юрьевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

### **ТРАДИЦИЯ ПОДГОТОВКИ ЭЛИТЫ В ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ. НА ОСНОВЕ ИДЕИ ВЗАИМОСВЯЗИ КУЛЬТУРЫ И ВОСПИТАНИЯ**

*Аннотация.* В статье аргументирована необходимость обращения к традиции подготовки элиты в образовании России второй половины XIX – начала XX вв., когда в аспекте разработки идеи культуры и воспитания была обоснована взаимосвязь культуры и воспитания. Определяются базовые философско-педагогические основания подготовки элиты в образовании в контексте идеи взаимосвязи культуры и воспитания: специфика понимания культуры и становления человека культуры, принципы идеалосообразности, иерархического персонализма.

*Ключевые слова:* культура, воспитание, образование, элитарная личность, человек культуры, ценности, элитопедагогика.

*Annotation.* The article argues for the necessity to appeal to the tradition of elite training in Russian education thought of the second half of the 19th beginning of the 20th century when interrelation of culture and upbringing was established in the context of development of ideas of culture in education. Basic philosophical and pedagogical foundations of training of elite in the Russian education are defined in the context of about interrelation of culture and upbringing:

*Keywords:* culture, upbringing, education, elitist personality, men of culture, values, elitist pedagogy.

**Введение.** В условиях геополитических, социально-экономических вызовов российскому обществу, с одной стороны, ростом национальной самосознания и стремления к поиску собственного самобытного пути, с другой, образовании, являющегося основой национальной безопасности государства, призвано подготовить элиту, способную обеспечить стратегию выживания и прогресса общества и культуры, выработать смысло-жизненные ценности и ориентиры на основе приоритета духовно-нравственной парадигмы развития как специфической черты российской ментальности. В различных исследованиях данный тезис усиливается в связи с негативными тенденциями предыдущего исторического опыта. Е.Ю. Ольховская подчеркивает, что, становление элитных групп в конце XX – начала XXI вв. происходило на фоне социальной закрытости общества и частичной криминализации его верхних слоев, «утечки мозгов», а также понижения уровня образования широких народных масс [9]. В.Г. Федотовой отмечаются слабые позиции современных элит в отношении целе- и смыслополагания в обществе, их нравственной ответственности за происходящие изменения [17]. Я.А. Пляйс, Ю.В. Иода указывают на неадекватность качества и состояния современных элит задачам преобразования современного российского общества на основе специфики российской национальной матрицы [5; 10]. Более того, учеными подчеркивается настоятельная необходимость создания новой системы рекрутирования, селекции и воспитания элиты, способной модернизировать страну на основе собственных национальных интересов [1; 9; 10; 12; 13; 18].

**Формулировка цели статьи.** Принципиальное решение обозначенной проблемы, на наш взгляд, возможно в русле осмысления историко-педагогической традиции подготовки элиты в образовании на основе идеи взаимосвязи культуры и воспитания в русской философско-педагогической мысли второй половины XIX – начала XX вв., что является целью статьи.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ развития философско-педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX вв. показывает, что ведущую роль в становлении теоретико-методологических основ подготовки элиты в образовании сыграли идеи гуманистической отечественной педагогики и философии обозначенного периода. Именно гуманная парадигма направляла ход развития образования как на осуществление принципов природо-, культуро- и идеалосообразности, так и идей демократизма, гражданственности, приоритета воспитания духовного человека.

В рассматриваемый период в России были заложены фундаментальные основы изучения человека в контексте национальной самобытности и специфики российской культуры, разработанные разными философско-педагогическими течениями (естественнонаучным, социологическим, антропологическим, опытно-исследовательским, религиозно-нравственным) [9; 13]. В целом была выявлена и обоснована взаимосвязь воспитания и культуры, а в этом контексте – представленность культуры в образовании и самом человеке, что способствовало оформлению идеи человека культуры, обобщенной в исследовании А.В. Роговой [13]. Сущностно данная идея основывалась на понимании целостности человека в единстве его составляющих: человека, заключающего в себе культ возвышенного идеала и культ предков; человека, облагораживающего себя в соответствии с высшими духовными ценностями; человека, предметно живущего в системе этих ценностей как субъекта внешней культуры [9; 13].

Русская религиозная философия в лице либеральной интеллигенции (Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, В.С. Соловьев, С.Л. Франк и др.), сконцентрировала свое внимание на духовном самосовершенствовании человека как ведущем механизме эволюции культуры и личности [2; 3; 7; 8; 14; 16]. Представители данного направления рассматривали отечественную культуру как органическую составляющую православной культуры. В связи с этим процесс развития человека в культуре они трактовали как восхождение к абсолютным ценностям и усвершенствование себя по абсолютному идеалу – образу Христа. Эта мысль получила обоснование в работах В.Я. Стоюнина и П.Ф. Каптерева, что способствовало оформлению важнейшего методологического постулата русской педагогики – идеалосообразности воспитания и педагогической науки в целом [6; 15], что, по мнению историков педагогики, принципиально изменяло подход к воспитанию и образованию – педагогика стала рассматриваться не просто как одна из составляющих культуры, но сама культура становится предметом педагогики [9; 13].

В отличие от западно-европейского утилитарного, толкования культуры, основанного на идеях протестантской этики, отечественные мыслители выделяли в культуре иерархию духовных ценностей. Дифференцируя при этом понятия «цивилизация» как нижний уровень культуры, ориентированный на повышение благосостояния человека и «культура», они подчеркивали направленность культуры на самопознание и служение высшим идеалам [13]. В связи с этим принципиальное значение для понимания высшего смысла человеческого существования и определения критериев самосовершенствования, степени влияния на развитие культуры высокоспособных людей, имело ранжирование ценностей, предложенное Н.О. Лосским. Стремясь преодолеть разрыв между крайностями идеального и субъективного, философ дифференцировал ценности на абсолютные, вечные и производные от них вторичные ценности-значения [7]. Философ полагал, что абсолют является источником ценностей, так как ценности возможны лишь в том случае, если основы бытия духовны.

В современном научном знании Н.А. Бердяев считается одним из представителей российской элитологической мысли: доказывая, что гений и талант принадлежат к духовной аристократии (сотворенный Богом), Н.А. Бердяев выступал против «плебейско-пролетарских» требований «уравнительной справедливости» [3, с. 128-129]. При этом самый высокий уровень в персоналистической иерархии Н.А. Бердяева занимала творческая личность, а ее высшим проявлением называлась гениальность. В связи с этим он отстаивал неравенство и иерархию культуры и социума, так как культура создается индивидуальной личностью, верхами интеллектуального слоя. Похожих взглядов на элиту придерживался Н.О. Лосский, доказывавший, что отбор в элиту наиболее одаренных лиц усиливает государство. При этом возвышение личности (элитизацию) он рассматривал как «правильный путь к Царству Божьему» [7, с. 182]. Концепции идеала человека и соборности общества явились органическим дополнением идей Н.О. Лосского. Следует особо подчеркнуть, что вопреки расхожему мнению, представления русских философов о соборности – целостном сообществе людей, направленном на нравственную организацию социума, – ни в коей мере не нивелировали значение индивидуальности, поскольку она как одна из высших духовных ценностей имманентно включалась в христианский идеал человека. Индивидуальное своеобразие личности трактовалось с позиций ее возможностей в постижении абсолютных ценностей и «в способности переходить за границы феноменального фактического бытия, в способности жить не только в себе, но и в другом» [7]. В связи с этим понятие «индивидуальность» основывалось не столько на признании своего достоинства,



сколько на стремлении помочь другому человеку в его самосовершенствовании. Фактически, отмечает Е.Ю. Ольховская, данные идеи положили начало становлению принципа иерархического персонализма, категории «отраженной субъективности», персонализации, а также характеристике процесса превращения субъекта в объект познания других субъектов – отраженной субъективности в современной элитопедагогике [9].

Значительное внимание П.Б. Струве и С.Л. Франк уделяют идеям воспитания элитарной личности (становления человека как творца культуры), сущности и роли культуры в данном процессе, обосновывая мысли о первостепенной ценности личности, выступающей одновременно и творцом культуры, и ее произведением; сочетании примата личности и развития национальной культурной традиции; признании личностью абсолютных ценностей как показателе ее культуры [16].

Оформлению идеи взаимосвязи культуры и воспитания способствовало исследование генезиса педагогики П.Ф. Каптеревым. Осмысливая с культурологических позиций процессы обучения и воспитания, ученый делает вывод об их неразрывной целостности и единстве и вводит новое понятие «педагогический процесс», понимая под ним культурную деятельность субъектов образования, опирающуюся на внутреннюю активность личности учащегося [6]. С.И. Гессеном была актуализирована проблема перевода знаний в ценности культуры, в соответствии с которым механизм обучения должен соответствовать ценностно-смысловой природе передачи знаний, а также проблема нравственного воспитания [4].

По мнению С.И. Гессена нравственное воспитание учитывает сложность влияния на человека постоянно возрастающей и разноплановой внешней культуры, а «нравственный уровень» личности зависит от двух моментов: от степени ее волевого напряжения (центростремительной силы личности) и от объема окружающих личность культурных содержаний (центробежных сил внешней культуры). Чем больше радиус окружающей личность внешней культуры, тем интенсивнее должна быть центростремительная сила личности. С.И. Гессен утверждал, что достижение высокого «уровня нравственной свободы», когда человека окружает «гораздо больше соблазнов внешней культуры», требует постоянного усложнения и возрастания усилий самой личности для выполнения «идеальной линии нашего долга» [4, с. 83]. Для реализации данной задачи необходимо движение воспитания по пути «положительного нравственного образования, синтезирующего принуждение со свободой» [4, с. 84], содействующего росту у человека внутренней ответственности за использование тех возможностей, которые предоставляет ему прогресс.

Вводя понятие «нравственное образование», С.И. Гессен целью его называл «развитие индивидуальности». Процесс движения «нравственного образования» он рассматривает как «отмену принуждения» путем «отчеканивания темперамента», воспитание «внутренней силы свободы» (умения не подчиняться обстоятельствам и окружению, а управлять ими с позиций ориентации на высокие идеалы культуры, быть автором собственной жизни). При этом он предупреждал об опасности нарушения равновесия воспитания и развития: «преждевременное воспитание, в котором предлагаемый ребенку внешний материал превосходит его способность к усвоению, неизбежно воспитывает надломленных, безличных людей». Не менее опасным считал С.И. Гессен и построение образования без учета принципа культуросообразности воспитания. «Личность, не питаемая извне культурным содержанием, останавливается в своем росте, беднеет или теряется в бесплодных попытках элементарной самодельщины. Самобытность подлинной индивидуальности подменяется самобытностью некультурного в своей самоуверенности самоучки» [4, с. 86].

Идеи, высказанные С.И. Гессеном, дают основания утверждать, что в своих трудах ученый-педагог и философ, фактически уже в начале XX в. затронул проблему воспитания высокоспособного человека, «сверхиндивидуальности» (термин «одаренный ребенок», «элитарная личность» им не употреблялся) как ведущего потенциала нации и показал роль культуры в нравственном становлении элитарной личности. Он доказывал, что если в центре проблематики культуры не будет решаться проблема ее воздействия на нравственное развитие индивида, то это может привести к гибели всей цивилизации.

Подчеркивая первичность воспитания по отношению к обучению, К.П. Победоносцев особо отмечал не только целостный характер процесса образования личности, но и уникальную значимость развития ее духовных устремлений как одного из самых высоких показателей ее природосообразного (соответствующего мотивам, потребностям, интересам, склонностям) и культуросообразного (вытекающего из особенностей русской культуры) становления [11].

Следует подчеркнуть, что вышеозначенные идеи в современной российской научной мысли являются базовой основой воспитания элитарной личности, так как они явились фундаментом понимания необходимости развития у высокоспособной личности не только высокого интеллекта и креативности, но и приоритета воспитания нравственных ценностей, духовно-нравственного базиса, тем самым, гарантируя прогресс, выживание и ориентацию на единение нравственных идеалов человеческой цивилизации (Ольх, Рогова) [9; 13].

**Выводы.** Становление теоретических основ подготовки элиты в образовании России происходило в отечественной гуманистической традиции, рассматривающей культуру как контекст, в котором разворачивается воспитание человека, а также поднимающей проблему представленности культуры в образовании. Складывающийся нормативный образ элитарной личности был центрирован на идее русской гуманистической педагогики о взаимосвязи культуры и воспитания – развитии духовности личности как высшего свойства, соответствующего второй природе человека – его внутренней культуре (нравственное самосовершенствование, служение миру и человечеству, формирование менталитета на основе взглядов и традиций своего народа), «питаемой извне культурным содержанием» (С.И. Гессен) – культурой внешней. Образование элитарной личности по мысли представителей философско-педагогических течений конца XIX – начала XX вв. должно соотноситься с умением справляться с «внешним содержанием культуры» и «перерабатывать» его для развития своей творческой и свободной деятельности, направленной «на осуществление сверхличных целей науки, права, религии, хозяйства» и измеряемой «совокупностью сотворенного человеком в направлении этих заданий культуры».

Более того, анализ философско-педагогической мысли России показал сформированность в ней к началу XX века ведущих элитологических традиций, согласно которым элита должна отражать интересы общества и состоять из лучших его представителей – «духовной аристократии» (Н.А. Бердяев); воспитание (в широком смысле) в обществе должно осуществляться соразмерно «внутренним способностям» личности (принцип природосообразности) и питаться извне культурным содержанием (принцип культуросообразности) на

основе принципа идеалосообразности (идеалов высоко уровня, восхождения личности к духовному самосовершенствованию и творчеству).

#### Литература:

1. Актуальные проблемы образования: вызовы и тенденции / К.Г. Эрдынеева; под ред. Т. К. Клименко. – Чита: ЗабГУ, 2016. – 273 с.
2. Бердяев Н.А. О назначении человека. М.: Республика, 1993. – 382 с.
3. Бердяев Н.А. Философия неравенства. – М.: ИМА – пресс, 1990. – 288 с.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
5. Иода Ю.В. Политическая модернизация как результат взаимодействия коалиций в социально-экономической системе // Социально-экономические явления и процессы. – 2013. – №12 (058). – С. 50-56
6. Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. – Изд. 2-е. – СПб.: Земля, 1914. – 212 с.
7. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра. Основы этики характера русского народа. – М.: Политиздат, 1991. – 368 с.
8. Лосский Н. О. Ценность и бытие // Лосский Н.О. Бог и мировое зло. – М.: Республика, 1994. – 432 с.
9. Ольховская Е.Ю. Развитие элитарного образования в России (конец XIX–XX вв.): дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2007. – 545 с.
10. Пляйс Я.А. Почему России нужна новая элита? // Научно-аналитический журнал Обозреватель – Observer. – 2015. – № 2 (301). – С. 57-67.
11. Победоносцев К.П. Ученые и учитель: Педагогические заметки. В 2 кн. – М., 1901. – Кн. 1. – 61 с.
12. Попова Н.Н. Ценностные ориентации студентов в пространстве гуманитарной парадигмы образования // Школа будущего. – 2016. – № 6. – С. 117-121.
13. Рогова А.В. Воспитание человека культуры в контексте философско-педагогической мысли (вторая половина XIX–начало XX вв.): дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Санкт-Петербург, 2004. – 393 с.
14. Соловьев В.С. Оправдание добра: нравственная философия. М.: Республика, 1996. – 479 с.
15. Стоюнин В.Я. Педагогические сочинения. Изд. 3-е, СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1911. – 448 с.
16. Струве П.Б., Франк С.Л. Очерки философии и культуры. // Полярная звезда. – 1905. – №1. – С. 105-117.
17. Федотова В.Г. Роль и ответственность элиты в общественных преобразованиях // ЗПУ. – 2011. – № 4. – С.9-19.
18. Эрдынеева К.Г. Аксиологическая направленность политической ментальности студенческой молодежи // Человек и его ценности в современном мире: сб. VI Междунар. науч.-практич. конф.; под ред. К.Г. Эрдынеевой. – 2015. – С. 198-213.

Педагогика

УДК: 378

кандидат психологических наук, доцент Ледовская Татьяна Витальевна

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского (г. Ярославль)

### СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

*Аннотация.* Статья посвящена анализу инновационных тенденций в организации, содержании и задачах учебной и производственной практик в современном высшем образовании на основе опыта подготовки студентов направления «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования». Статья раскрывает сущность и содержание основных тенденций в организации практики студентов-бакалавров: компетентностный подход, вариативность заданий, индивидуализация, системность в организации практик, новые формы контроля и оценки.

*Ключевые слова:* бакалавр, практика, технологическая карта, студенты, психолог, ФГОС ВО.

*Annotation.* Article is devoted to the analysis of innovative tendencies in the organization, contents and tasks of in-service education program in modern higher education on the basis of experience of training of students of the direction of “Psychology and Pedagogical Education”, the profile “Educational Psychology”. Article discloses essence and the maintenance of the main tendencies in the organization of practice of students bachelors: competence-based approach, variability of tasks, individualization, systemacity in the organization the in-service education program, new forms of control and assessment.

*Keywords:* the bachelor, in-service education program, the flow chart, students, the psychologist.

**Введение.** Практика является важнейшей составной частью основной образовательной программы высшего образования, обязательной частью учебных планов и учебного процесса в целом. Практика студентов в вузе организуется и проводится с целью углубления и закрепления полученных теоретических знаний и приобретения практических навыков.

Педагогическая практика для студентов является очень сложным и ответственным этапом на пути к профессии. Проблема профессионального становления студента в ходе педагогической практики осложняется и тем, что одна деятельность, еще незавершенная (учебная), накладывается на другую (педагогическую), имеющую принципиально другие средства осуществления (цель, мотив, средства, контроль, оценка). Во время прохождения практики студент педагогического вуза должен не только ознакомиться с состоянием учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении, но и приобщиться к новым психолого-педагогическим технологиям, обеспечивающим становление его как профессионала. Приоритетом в организации психолого-педагогической практики становится компетентностный подход, выдвигающий на первый план субъекта деятельности (ученика и педагога), его мотивацию и способности, связанные с решением конкретных задач деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** *Первой особенностью* организации практики в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» является *необходимость применения компетентностного подхода*. Целесообразность применения компетентностного подхода осознается и активно обсуждается многими учеными (И.В. Алексахенкова, А.Г. Бермус, И.А. Зимняя, Е.Я. Коган, В.В. Лаптев, О.Е. Лебедев, Б.Д. Эльконин и др.). Его внедрение, по их мнению, может способствовать преодолению традиционных когнитивных ориентаций образования, новому видению самого содержания образования, его методов и технологий [5].

Профессиональная компетенция педагога-психолога определяется базой подготовки и во многом зависит от способности адаптироваться к меняющимся условиям жизни общества, выполнению функций, связанных с оказанием высокопрофессиональной психологической помощи различным категориям населения.

*Второй особенностью* организации практики в соответствии с ФГОС ВО является *полное соответствие программ практик нормативно-правовым актам в области высшего образования*. Так, разработка заданий по практике идет в соответствии с ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1], с требованиями Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, с требованиями профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [3], с требованиями ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) [2] и др.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» существует два вида практик – учебная (практика по получению первичных профессиональных умений и навыков) и производственная (практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности и педагогическая практика).

*Третьим требованием* к организации учебного процесса в соответствии с ФГОС ВО, основной образовательной программой (ООП) бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология образования») является то, что все обучение студентов должно *быть практико-ориентированным* [5]. Данное требование предполагает не просто увеличение объема часов (зачетных единиц) на практическую подготовку студентов, а совершенно другой принцип организации практики: *непрерывность* всех видов практики в процессе обучения студента в вузе. Выделение видов практики на разных уровнях подготовки предполагает установление взаимосвязей между ними, т.е. разработки сквозной, преемственной программы практики по направлениям подготовки [5], «непрерывной психолого-педагогической практики» [8].

*Четвертой особенностью* организации практики является то, что *руководство практикой носит распределенный характер*: студенты, начиная с I курса обучения, на две/четыре недели направляются в образовательные учреждения разного типа и реализуют программу практики, индивидуальные задания и инструкции руководителя практики от вуза и психолога на месте прохождения практики (супервизора). Основная задача супервизора и руководителей практики – помочь студентам проанализировать затруднения в выполнении ими профессиональных действий, затем, в ходе теоретического изучения дисциплин модуля, произвести индивидуальную или групповую рефлексию выделенных затруднений и обобщить способ выполнения профессиональных действий совместно с преподавателями вуза.

Такая организация учебного процесса в рамках реализации ООП является абсолютно новой, так как прежние требования к организации практики включали в себя сначала теоретическую подготовку студентов по дисциплинам, а потом практическое применение полученных теоретических знаний [8]. В аспекте разработки и внедрения ФГОС ВО апробируется совершенно другой подход: формируемые компетенции по изучаемому модулю сначала должны вызвать у студента затруднения деятельностного характера, которые затем преодолеваются в ходе изучения дисциплин модуля в рамках теоретического обучения. Целесообразность этого подхода обеспечивается деятельностным характером обучения будущих психологов-образования [4].

На практике, в условиях реализации деятельностного принципа обучения, студенты начинают осознавать, какие задачи решаются психологом образования, что является содержанием его деятельности. Студенты определяют, как поменялись методы психологического сопровождения субъектов образовательного процесса.

В ходе практики в результате профессиональной и личностной рефлексии практикант обязан сформировать список психолого-педагогических проблем и задач, с которыми он столкнулся в ходе практики. Работа с вопросами и затруднениями студентов будет основной в ходе реализации теоретического обучения по следующим модулям подготовки. По окончании изучения модуля студент обязан продемонстрировать построение нового профессионального действия на основе рефлексии своих действий с учетом результатов практики и теоретического изучения модуля.

Рефлексия студентом-практикантом содержания, методов и форм организации учебного процесса позволяет определить направления развития собственных профессиональных компетенций. Студент начинает осознавать, что ему удалось выполнить в ходе практики и над чем нужно будет работать в ходе теоретического изучения дисциплин модуля. В ходе практики студент наблюдает за профессиональными действиями и образцами выполнения трудовых функций психолога и предпринимает попытки самостоятельно выполнить профессиональные задания (согласно содержанию модуля). Естественно, что данные попытки, скорее всего, не будут действенными и не достигнут поставленных целей, поэтому именно такой эффект и предполагает развитие мотивационной готовности студента к дальнейшему теоретическому изучению.

*Пятой особенностью* при организации практики студентов-бакалавров в соответствии с ФГОС ВО является требование *сетевого взаимодействия учреждений профессионального образования и общего образования* [5]. В контексте обучения по направлению «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология образования» данное требование изменяет роль психолога образования при проведении практики, ведь получение квалификации «Психолог образования» подразумевает, что образование является непрерывным процессом и сопровождает человека не только в процессе обучения в школе, а всю жизнь [6]. Также речь идет об организации такого образовательного пространства, в котором целью становится среда субъект-субъектного взаимодействия учителя и ученика, супервизора и студента [7]. Более того,

руководители практики от организаций в дальнейшем становятся членами Государственной аттестационной комиссии при проведении итоговой аттестации студентов.

*Шестая особенность* организации практики в соответствии с инновационными процессами, проходящими в высшей школе, является *вариативность заданий*, который получает студент и *вариативность контроля и оценки выполнения этих заданий* (внедрение балльно-рейтинговой системы, технологических карт и др.).

Внедрение балльно-рейтинговой системы в процесс контроля и оценки прохождения практики способствует [9]:

- активизации самостоятельной работы студента, повышение эффективности внеаудиторных контактов руководителя практики и студента;
- переходу к асинхронным, нелинейным и гибким методам организации процесса прохождения практики;
- высокой степени дифференциации оценки (многоуровневая шкала);
- свободе руководителя практики в определении правил формирования рейтинга студента;
- стимулированию творческой работы студентов, активизация их исследовательской деятельности, выходящей за рамки обязательного минимума учебного плана.
- активизация рефлексии студента в период прохождения практики.

В качестве примера организации практики с учетом новых требований продемонстрируем вариант заданий учебной практики (практики по получению первичных профессиональных умений и навыков.) студентов 1 курса. Учебная практика организуется на базе дошкольных образовательных учреждений. Одной из задач практики является развитие умений и навыков анализа и самоанализа деятельности педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении. В рамках психологической практики студентам предлагается выполнить задания по двум направлениям: 1) изучение и анализ образовательного, воспитательного процесса в образовательном учреждении; 2) Знакомство с системой работы педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении. Содержание работы, вариативность заданий и новый подход к контролю и оцениванию прохождения практики отражается в технологической карте студента практиканта (табл. 1).



## Технологическая карта студента-практиканта

<b>I. Посещение конференций в вузе и базы практики</b>			
	Сроки	Макс. кол-во баллов за посещение	Реально набранные баллы
Установочная конференция	06.02	2	
Посещение базы практики	06.02-17.02	18	
Итоговая конференция (публичный отчет)	22.02	4	
<b>ИТОГО:</b>		<b>24</b>	
<b>II. Самостоятельная работа студента</b>			
Тема	Задание	Макс. кол-во баллов	Реально набранные баллы
Знакомство с системой работы педагога-психолога в образовательных учреждениях разного типа	<b>Базовый:</b> Общая характеристика организации, структуры образовательных учреждений разного типа в соответствии с заданным планом	5	
	<b>Продвинутый:</b> Изучение и общая характеристика нормативных документов профессиональной деятельности психолога	6	
	<b>Повышенной сложности:</b> Сравнительная характеристика работы психологической службы в образовательных учреждениях разного типа	7	
Изучение и анализ образовательного, воспитательного процесса в образовательном учреждении	<b>Базовый:</b> - Анализ наблюдения за темпераментальными особенностями детей в коллективе	5	
	- Анализ наблюдения за стилями педагогического общения	5	
	- Проведение и анализ методики оценочной деятельности учителя И.Ю. Кулагиной (или иной методики, направленной на диагностику деятельности воспитателя)	7	
<b>ИТОГО:</b>		<b>35</b>	
<b>III. Индивидуальные задания</b>			
	Срок	Макс. кол-во баллов	Реально набранные баллы
Наличие и содержание отчета по практике	22.02	3	
Наличие и содержание дневника практики	22.02	3	
Оформление отчетной документации	22.02	6	
Графическое представление результатов диагностики		5	
Выполнение методического задания, полученного от сотрудника образовательного учреждения, его общая характеристика и представление результатов		5	
<b>ИТОГО:</b>		<b>22</b>	
<b>Аттестация:</b>			
		Максимальное кол-во баллов	Реально набранные баллы
Консультации с факультетским руководителем практики (по существу)		4	
Оценка факультетского руководителя практики		5	
Оценка руководителя практики от организации		5	
Самооценка студента		5	
<b>ИТОГО:</b>		<b>19</b>	

Сущность представленных особенностей в организации практики заключается в создании условий для развития познавательного интереса студентов через внедрение новых психолого-педагогических технологий в практику; введение элементов дифференциации, индивидуализации; использование различных форм работы, игровых моментов, творческих заданий.

**Выводы.** Таким образом, анализ литературы, публикаций и программ практик позволил аккумулировать инновационные тенденции в организации практики студентов в современной высшей школе. Прежде всего, это:

1. Преимущество в организации практик на протяжении всего периода обучения в вузе.

2. Переход от содержания практики (чему преподаватель/руководитель практики должен учить) к результатам (что студент должен делать после успешного окончания прохождения практики).
3. Вариативность заданий во время прохождения практики.
4. Увеличение междисциплинарности в организации и прохождении практики студентами.
5. Моделирование и анализ жизненных ситуаций в процессе прохождения практики.
6. Использование активных и интерактивных методик в процессе прохождения практики.
7. Участие студента в проектной деятельности в период прохождения практики, владение приемами исследовательской деятельности.
8. Вовлечение субъектов образовательного процесса в игровую, оценочно-дискуссионную, рефлексивную деятельность.
9. Новые формы контроля прохождения практики студентами (внедрение балльно-рейтинговой системы (БРС), технологических карт), что ведет к организации индивидуального подхода к студенту, проходящему практику.

Перспективами организации практики мы считаем расширение количества учреждений, являющихся базами практик; реализацию сетевого взаимодействия между учреждениями; использование большей вариативности при организации практики [4].

#### **Литература:**

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2017) // Российская газета. 31 декабря 2012 г. № 303.
2. Профессиональный стандарт (Педагог-психолог психолог в сфере образования) (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 25 июля 2015 г. №514н) [Электронный ресурс] // URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.002.pdf> (дата обращения: 14.12.2016)
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 1457 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата)" (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации зарегистрировано в Минюсте России 18 января 2016 г. № 40623).
4. Марголис, А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ [Текст] / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. - 2014. - Т.19. - № 3. С. 41–57.
5. Марголис, А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Текст] / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. - 2014. - Т. - 19. № 3. - С. 105–126.
6. Нижегородцева, Н.В. Инновационные тенденции в организации обучения студентов в современной высшей школе [Текст] / Н.В. Нижегородцева // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ч.1. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. - С. 385-390
7. Рубцов В.В. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы [Текст] / В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов // Культурно-историческая психология. - 2010. - № 4. - С. 62–68.
8. Сафронова, М.А. Описание проекта модернизации педагогического образования [Текст] / М.А. Сафронова, Н.В. Бысик // Психологическая наука и образование. - 2014. - Т. 19. - № 3. - С. 78–86.
9. Тарханова, И.Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе [Текст]: учебное пособие / И.Ю. Тарханова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012 – 67 с.

**Педагогика**

**УДК:316.4+316.7**

**кандидат философских наук, доцент Лизунова Галина Юрьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
Высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск);

**кандидат педагогических наук, доцент Кудрявцева Елена Юрьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
Высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск);

**кандидат психологических наук, доцент Таскина Ирина Анатольевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
Высшего образования «Горно-Алтайский государственный университет» (г. Горно-Алтайск)

### **СОХРАНЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ**

*Аннотация.* Работа выполнена в рамках гранта РГНФ № 17-16-04003 «Социально-психологические последствия социально-экономической дифференциации коренных малочисленных народов Республики Алтай». Авторы рассматривают Республику Алтай как многонациональный, поликультурный регион, на территории которой проживают представители 91 национальности. Особое внимание в статье уделено коренным малочисленным народам республики, рассматриваются проблемы сохранения этнокультурных традиций как одного из условий преодоления социально-экономической дифференциации коренных малочисленных народов Республики Алтай.

*Ключевые слова:* коренные малочисленные народы, социально-экономическая дифференциация, этнос, социальное воспитание, традиции, поликультурная территория, этносоциальное воспитание.

*Annotation.* Work is performed within a grant of RGNF No. 17-16-04003 "Social and psychological consequences of social and economic differentiation of indigenous ethnic groups of Altai Republic". Authors regard Altai Republic as the multinational, polycultural region in the territory of which representatives of 91 nationalities

live. Special attention in article is paid to indigenous ethnic groups of the republic, problems of maintaining ethnocultural traditions as one of conditions of overcoming social and economic differentiation of indigenous ethnic groups of Altai Republic are considered.

*Keywords:* indigenous peoples, socio-economic differentiation, ethnicity, social upbringing, tradition, multicultural area, ethnosocial education.

**Введение.** В настоящее время социальная политика Российского государства направлена на развитие регионов и их коренного населения, возрождение уникальности культуры и традиций коренных малочисленных народов. Республика Алтай, как и многие другие регионы Российской Федерации, является многонациональной, поликультурной территорией. Всего в Республике Алтай в ходе последней переписи населения 2010 года зарегистрированы представители 91 национальности. Самой многочисленной этнической группой являются русские (114802 человека), на втором месте - алтайцы (68814 человек), на третьем - казахи (12524 человек) [4, с. 613-619].

Территориальное расселение этносов по республике имеет также значительные различия. Так, русские и алтайцы проживают во всех муниципальных районах республики, в некоторых из них преобладая численно. Русские составляют большинство в 7-и из 11-и районов, алтайцы – в трех. Казахи в настоящее время расселены практически по всем муниципальным образованиям, в то время как ранее компактно проживали в двух районах (Улаганском и Кош-Агачском) [1, с. 28-38].

В 2009 году перечень мест традиционного проживания и традиционной хозяйственной деятельности коренных малочисленных народов увеличен с одного (Турочакский район) до шести: Кызыл-Озекское, Бирюлинское сельские поселения Майминского района, Кош-Агачский, Улаганский, Турочакский и Чойский районы.

В республике проживают представители и коренных малочисленных народов. К ним отнесены теленгиты, кумандинцы, челканцы и тубалары. По данным переписи, на территории региона на 2010 год их численность составляла 3648, 1062, 1113 и 1891 человек соответственно [8, с. 66].

Представители коренных этносов Горного Алтая являются объектом научного исследования ученых разных областей научного знания, например, таких, как Н.В. Екеев, Н.М. Екеева, С.П. Суразаков, Н.М. Тадина, С.С. Каташ, Л.И. Шерстова, И.В. Удалова, В.В. Мархинин, А.А. Махошева, М.Б. Лавряшина, Е.С. Гольдшмидт, В.В. Поддубиков и др.

В своем исследовании Н.В. Екеев, Н.М. Екеева, С.П. Суразакова характеризуют население Республики Алтай следующим образом: «Жители Республики Алтай различаются по многим параметрам этнического, лингвистического и религиозного характера. Так, по этноязыковой принадлежности они распределяются на славянскую и тюркскую группы, а по вероисповеданию - на христианскую (православную), бурханистскую и мусульманскую общины. По пространственной мобильности они делятся на две большие группы: 1. Национальные группы, коренная территория которых располагается вне Горного Алтая. По переписи 2002 г. большинство (57,4%) населения РА составляют русские - основной народ РФ. Казахи составляют 6%, а остальные национальные группы (украинцы, немцы, белорусы, мордва и др.) - 3,1 % всего населения РА. 2. Коренные жители - алтайцы и этнические группы теленгитов, тубаларов, челканцев (33%). Кроме того, проживали также кумандинцы и телеуты, но их основная часть жила соответственно в соседнем Алтайском крае (г. Бийск, Солтонский район) и Кемеровской области (Беловский район). Согласно постановлению правительства РФ от 24 марта 2000 г. (№ 255) указанные этнические группы получили официальный статус коренных малочисленных народов России. Для большей части алтайцев жизненное пространство ограничено территорией РА, поскольку за ее пределами в 2002 г. проживает менее десятой их части (7,1 %)» [2, с. 77].

Некоторые исследователи Алтая отмечают, что за прошедшее столетие значительно изменился характер проживания его коренного населения: практически исчезли небольшие айлы, большинство населения сконцентрировано в крупных населенных пунктах, где оно, тем не менее, составляет меньшинство. В результате чего происходит сужение брачного круга, рост инбридинга, разрыв внутриаэтнических и межэтнических связей [5, с. 154-155]. Интенсификация процессов метисации коренного населения стала причиной возрастания в последние годы интереса к проблеме самоопределения и этнического самосознания метисов. В настоящее время социально-экономическое положение коренных малочисленных народов Республики Алтай характеризуется неоднозначно: большая их часть проживает в отдаленных и высокогорных труднодоступных селах с суровыми климатическими условиями, приравненных к северным районам страны; среди них отмечается высокий уровень скрытой безработицы, распространение асоциальных явлений (суицидальное поведение, пьянство, алкоголизм и различных заболеваний); основным источником жизнеобеспечения населения указанных районов является личное подсобное хозяйство (преимущественно животноводство), сезонные занятия: разрешенная и скрытая охота на пушного зверя и копытных животных, сбор кедрового ореха, ягод, лекарственных трав, продажа сухих рогов маралов, косуль; рекреационный туризм и т.д., а также социальная поддержка сельского населения Республики Алтай через государственные пенсии и различные социальные пособия [2, с. 56-75].

Принятие новой концепции национальной системы образования в Российской Федерации [2] и специфика социально-демографической ситуации, побуждают создавать психолого-педагогические условия преодоления социально-экономической дифференциации коренных малочисленных народов Республики Алтай. Одним из наиболее важных психолого-педагогических условий является поиск путей воспитания подрастающего поколения с учетом региональных особенностей. Наиболее важными задачами в этом поиске являются: реализация идеи национальной школы, построение содержания образования на основе диалогического и регионального принципов с использованием этнокультурного опыта коренного населения в условиях двуязычия, сосуществования и взаимосвязи разных культур; сохранение элементов традиционной воспитательной системы. Все это усиливает необходимость теоретического осмысления процесса развития этнокультурных традиций воспитания детей коренных народов, объединенных общим мировоззрением, общими социальными институтами.

**Изложение основного материала статьи.** Возрождение этнокультурных традиций воспитания, выявление их непреходящей ценности, реализация их социально-педагогического потенциала является сегодня важнейшим условием сохранения уникальной культуры, этнической идентификации подрастающего поколения, поддержания исконных видов хозяйственной деятельности. Речь идет о сохранении глубоко укорененных в истории и культуре народа традиций воспитания, о восстановлении межпоколенных связей, о

подлинном единстве, гармонии общечеловеческого и традиционного этнического воспитания как условия интеграции новых поколений в современный мир в его конкретном региональном своеобразии.

Коренное население в результате довольно длительных контактов с другими пришлыми этническими группами сформировало те формы природопользования, которые были максимально адаптированы к условиям и ландшафтам региона. Носителям традиционных знаний являются сами представители коренного малочисленного населения, и по причине этнодемографических процессов убыли населения, низкого естественного прироста сокращается число носителей традиционных знаний.

Сегодня в большинстве алтайских этнических деревень можно наблюдать соседство русского традиционного дома рядом с алтайским аилом. Аилы сегодня хозяйки используют как летнюю кухню, а живет семья в доме. Еда у данного народа в основном состоит из мяса, конины, говядины, баранины, молока и кисломолочных продуктов, сладкого и соленого теста.

Важнейшими общественными мероприятиями алтайцев-язычников являются «тяжыл-дыр», так называемый «праздник зеленых листьев». Проходит он в начале лета в новолуние и похож своим смыслом на Троицу у русских. Осенью с размахом проходит праздник «саарыл-дыр» или «праздник желтых листьев», посвященный началу зимнего сезона.

Малый этнос в составе алтайского, проживающий издавна в южной части Алтайских гор, приграничных с Монголией и Китаем территориях. Их часто называют телесами, происхождение теленгиты ведут от древнего тюркского племени «теле». Племя «теле» или долгане появилось в китайских хрониках V-VI вв. н. э.

Среди теленгитов, впрочем, как и у всех алтайских малых этнических сообществ, огромную роль играет институт рода (сеока). В свете родовых отношений определяются новые браки, развиваются семейные отношения. Сегодня у теленгитов различают 18 родов-сеоков, наиболее многочисленными из них являются кобок, иркит, телес, кыпчак, сагал, моол.

В религии теленгитов тесно сплелись традиционный шаманизм, они ощутили на себе влияние православия, буддизма (ламаизма) и так называемой «Белой веры» бурханизма. От буддистов телесы взяли календарь животных с двенадцатилетним циклом.

Основными шаманскими культами стали культ природы или поклонение духам (ээзи). Они почитали горные высокие перевалы, преодолев которые, они всегда оставляли духу горы подарки, складывали камни (обоо), втыкали в них ветви и повязывали на них светлого тона ленты. Теленгиты всегда почитали водоемы, священные родники, реки и горные озера. Они считали, что у каждого водоема, у целебных источников есть своя хозяйка «Суу ээзи», представляли они хозяйку в виде юной девушки, взрослой женщины или старухи. Чем крупнее водоем, тем могущественнее и коварнее его хозяйка.

Северная этническая группа алтайцев называется кумандинцами. Сами они себя называют куманды-кижи, тадарлар, тадар-кижи, и просто алтай-кижи. Сегодня они компактно проживают на территориях Солтонского и Красногорского районов Алтайского края, в Горно-Алтайске и Турочакском районе в верховьях и среднем течении Бии. Эта территория является исконной родной для данного народа. По религиозным и мировоззренческим понятиям кумандинцев мир вокруг людей населен добрыми и злыми духами, они придерживаются традиционного шаманизма. Добрые духи во главе с Бай-Ульгеном покровительствуют кумандинским родам (сеокам), именно они награждают людей даром шаманства. Противоборствует доброму Бай-Ульгеному злой Эрлик, хозяин подземного мира.

Фольклор кумандинцев изучен недостаточно, они любят петь песни, состоящие из бытовых сюжетов и четверостиший, сказки с бытовыми и волшебными сюжетами, и эпические сказания о батырах (кай). Особое место в культурном развитии и почет среди сородичей принадлежал всегда мастерам-исполнителям эпосов и сказок – кайчи и исполнителям песен под музыкальный инструмент шор – шорчи.

Один из малых алтайских эпосов, проживающий компактно в Чойском и Турочакском районах, по берегам Бии, Большой и Малой Иши, Пыжа, Уймень, Сары-Кокша и Кара-Кокша. Сами представители народа именуют себя «туба кижжи», «йыш кижжи», или «тубалар».

Среди тубаларов в свое время хорошо поработали православные миссионеры, и среди этого народа большинство верующих являются православными христианами. В отдаленных селах местные жители придерживаются мнения шаманов и проводят языческие обряды.

Тубалары издавна занимаются коллективной таежной охотой. Именно поэтому они всегда почитают духа покровителя и помощника в охоте Шаныр, они считали, что он живет в глухой тайге, передвигается на диком марале, имеет посох из желтой акации. За пренебрежительное отношение к себе он мог наказать охотника, наслав на него болезни и защитив от него зверей.

Издавна тубалары занимаются мотыжным земледелием, выращивают в основном ячмень, из древности главным приемом молотбы ячменя у них было обжигание колосьев злака на открытом огне. Разводят коров и лошадей, из кислого молока издавна изготавливали продымленные над очагом сырки и молочную слабоалкогольную водку (араку).

Тубалары искусно удят рыбу, занимаются кедровым промыслом, бортничеством, сбором трав и корней, ягод и дикой конопли для изготовления холста, добывали руду и плавиле железо, ковали его. Испокон веков тубалары, как все кочевники, хорошо выделывают кожу, изготавливают домашнюю утварь и посуду из дерева и бересты, ткали холсты.

Важнейшим социальным институтом, определяющим уклад жизни тубаларов, является патрилинейные рода (сеоки), внутри рода решались все важные и значимые вопросы организации жизни. Внутриродовые браки у тубаларов запрещены, не допускается в небольшой этнической общности кровосмешение.

Древние традиции и обычаи народов Горного Алтая во многом сохранились у современных носителей этнической культуры. Они неотделимы друг от друга и непосредственно связаны с духовной культурой и верованиями людей. Алтай бережно хранит их, изменяя и совершенствуя, питая духовную жизнь проживающих здесь народов вплоть до наших дней. Все народы Горного Алтая обладают собственной и неповторимой этнической культурой, имеют особый взгляд на картину мира, на природу и свое место в этом мире. Духовная культура алтайцев, потомков древнего тюркского этноса, занимает достойное и основное место среди представленных на Алтае традиционных культур. В ходе длительного исторического развития она впитала в себя многие духовно-нравственные традиции народов Центральной Азии.

Проявление сакральности окружающего мира сегодня можно увидеть и в отношении к предметам материального мира, в семейно-брачных обрядах, этике и морали алтайцев. Это послужило табуированию в



поведении, обычаях и традициях. Нарушение такого запрета приносит наказание человеку. Особенностью традиционной культуры алтайцев является глубокое понимание многих явлений. В соответствии с законами космоса организуется и пространство жилья. Алтайский аил строго разграничивается на женскую (правая) и мужскую (левая) половину. В соответствии с этим установлены определенные правила приема гостей в аиле. Определенное место занимает знатный гость, женщины и молодежь. Центром юрты считается очаг – вместилище пребывания огня. К огню алтайцы относятся с особым почтением и производят регулярное его «кормление». Кропят молоком и аракой, бросают кусочки мяса, жира и т.д. Совершенно недопустимо переступать огонь, бросать в него мусор, плевать в огонь.

У алтайцев соблюдаются свои обычаи при рождении ребенка, бракосочетания и другие. Появление ребенка отмечается в семье празднично. Забывается молодяк крупного рогатого скота или овец. По особым канонам проходит обряд бракосочетания. Молодожены выливают в огонь аила жир, бросают щепотку чая и первые капли араки посвящают огню. Над аилом, где проходит той – первый день свадьбы на стороне жениха – и сейчас можно увидеть ветки культового дерева – березы. Второй день свадьбы проводится на стороне невесты, и называется белкенчек – невестин день. Алтайцы исполняют на свадьбе сразу два обряда – традиционный и официальный, светский [6, с. 62].

В условиях расширяющейся в мире политики глобализации в настоящее время актуальность приобретает проблема сохранения самобытной традиционной культуры, накопленного веками культурного наследия и его дальнейшего развития. Значительную роль в процессе возрождения и актуализации духовного наследия прошлого и его включения в систему современных мировых культурных ценностей играет поддержка развития самостоятельного народного творчества: выявление носителей культурного наследия, создание благоприятных условий для их творческой деятельности, популяризации и передачи своих знаний и навыков новым поколениям.

**Выводы.** Социально-педагогический аспект проблемы связан с изучением опыта социального воспитания детей в культуре этноса, сохранением этнокультурных традиций, что определяет актуальность и ценность исследования воспитательного потенциала этнокультурных традиций воспитания как основы для определения возможностей и перспектив его реализации в современных условиях, как одного из условий преодоления социально-экономической дифференциации коренных малочисленных народов Республики Алтай.

Сегодня социальное воспитание, оставаясь важной функцией этноса, одновременно является направлением деятельности специального института профессионалов – психологов и социальных педагогов. Следует отметить особую сложность организации конкретной социокультурной и социально-психологической работы с коренным населением, прежде всего с семьей, работы, ставящей целью сохранение, развитие и бережное использование этнопедагогических традиций.

Воспитание ребенка в культуре этноса рассматривается с социально-педагогических позиций, с учетом этнических традиций и специфики воспитания каждой возрастной группы детей. Этносоциальное воспитание – воспитание в этнической среде, предполагающее создание условий для относительно целенаправленной социализации в этносе и подготовки к выполнению социальной роли «представителя этноса» [7, с. 25-45].

В настоящее время большое внимание стало уделяться воспитанию на народных традициях, распространению идей этнопедагогики, приобщению детей к сокровищам народных культур с целью возрождения, сохранения и развития неиссякаемого источника мудрости и исторического опыта народа, формирования национального самосознания детей и юношества – достойных представителей своего этноса, носителей своей национальной культуры. Проблема формирования ценностей этнической культуры как важной составляющей личности учащихся, неразрывно связана с формированием национального самосознания являющегося предметом исследования психологов (И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Р.А. Максимов, В.С. Мерлин, В.В. Столин, И.Н. Чеснокова и др.), этнографов (А.Г. Агаев, Ю.В. Бромлей, Л.М. Дробижева, В.И. Козлов, Г.В. Шелепов и др.), философов (С.Н. Артановский, Э.А. Баллер, Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, Н.О. Лосский, В.С. Соколов и др.), в работах которых выявлены ценности национальной культуры и закономерности ее влияния на социально-культурные, политические, экономические процессы в обществе.

Этнокультурное образование как педагогическая система, обеспечивающая формирование культурологической составляющей личности опирается на теоретические основы образовательного процесса, представленные в работах В.И. Андреева, Ю.К. Бабанского, Д.В. Вилькеева, Б.С. Гершунского, Л.Я. Зорина, В.А. Караковского, В.В. Краевского, И.Я. Лернера, Н.Д. Никандрова, М.М. Поташника, М.Н. Скаткина, Т.И. Шаповой, В.К. Шаповалова и др. [8].

Сегодня политика Республики Алтай направлена на сохранение и развитие традиций, этнокультурного образования и воспитания подрастающего поколения коренного населения. Примером такому процессу являются составление букваря на алтайском языке; проведение этнокультурных праздников; создание и активное участие в жизни региона Ассоциации коренных малочисленных народов; проведение художественных, спортивных конкурсов и соревнований, в честь лучших представителей коренного народа Республики Алтай.

Эл-Ойтын – всенародный праздник и фестиваль национальной культуры, на который приезжает очень много гостей, в том числе, других национальностей, проводится раз в два года. Атмосфера праздника словно переносит всех в другое временное измерение. Проводятся концерты, конкурсы, спортивные состязания и другие интересные мероприятия. Главное условие участия – наличие национального костюма.

Чага-Байрам – «Белый праздник», что-то вроде Нового года. Начинается он в конце февраля, в период новолуния, и главная цель его – поклонение Солнцу и Алтаю. Именно в период этого праздника принято привязывать кыйра-ленты, преподносить угощения духам на тагыле – алтаре. После совершения обрядов начинается народное празднование.

Дьылгаж – языческий праздник, аналог русской масленицы. На этом празднике алтайцы сжигают чучело – символ уходящего года, веселятся, устраивают ярмарку, весёлые аттракционы и конкурсы.

Курултай сказителей – соревнования для кайчи. Мужчины соревнуются в навыках горлового пения, исполняют сказания под аккомпанемент национальных музыкальных инструментов. Кайчи пользуются на Алтае всенародной любовью и уважением. По приданиям даже шаманы побаивались устраивать обряды вблизи их жилищ – опасались не устоять перед великой силой их искусства.

Алтай известен как один из районов этно и культурогенеза современных тюркоязычных народов мира. Однако, вместе с тем, он находится на стыке формирования многих центральноазиатских цивилизаций,

оказавших немаловажное воздействие на сопредельные территории и народы. В алтайском языке при тщательном изучении можно найти слова и понятия, не относящиеся к словнику алтайской языковой семьи. Здесь возможно проследить коммуникационные пути взаимодействия великих культур древности и раннего средневековья на примере используемых до сих пор зернотерок и мельниц, другой хозяйственной утвари; способов приготовления пищи; изготовления традиционных жилищ и многого другого. Тысячелетиями находясь на стыке многих культур и языков, племен и народов, Горный Алтай и по сей день представляет собой богатейшую мозаику в этническом, конфессиональном и лингвистическом отношении.

#### **Литература:**

1. Григорьев С.И., Даровских О.В. Социокультурное разнообразие метисов и некоторые аспекты реализации их жизненных возможностей в системе социальных институтов Республики Алтай начала XXI века // Уровень жизни населения регионов России: научно-практический журнал / Всероссийский центр уровня жизни. 2016. N 1. С. 28-38.
2. Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации. - Режим доступа: <http://vsosharz.edusite.ru/DswMedia/konceptsiyanop.pdf> (дата обращения 12.12.2017).
3. Коренные этносы Горного Алтая (конец XIX – начало XXI) / Н.В. Екеев, Н.М. Екеева, С.П. Суразакова. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайская республиканская типография, 2006. – 152 с.
4. Лизунова Г.Ю., Кудрявцева Е.Ю., Таскина И.А., Заяц Н.М. Социально-психологические последствия социально-экономической дифференциации коренных малочисленных народов Республики Алтай / Г.Ю. Лизунова, Е.Ю. Кудрявцева, И.А. Таскина, Н.М. Заяц // Общество и личность: гуманистические тенденции в развитии современного общества. Сборник научных статей преподавателей, обучающихся вузов, научно-практических работников / С.Е. Шиянов, А.П. Федоровский (отв. ред.). - Ставрополь: АНО ВО СКСИ, 2017. - С. 613-619.
5. Лотош, Е.А., Лузина, Ф.А. Этнические группы Горного Алтая в условиях социально-экономических преобразований [Текст] / Е.А. Лотош, Ф.А. Лузина // Катунский проект: проблемы экспертизы. Материалы к обществ.-науч. конф. 13-15 апреля 1990 г. – Новосибирск: Изд-во СО АН СССР, 1990. – С. 154-155.
6. Маслов Д. Этничность и бюрократия: заметки о солидарности коренных малочисленных народов Республики Алтай // Сибирские исторические исследования. 2014. № 2 с. 62.
7. Фролова А.Н. Развитие этнокультурных традиций воспитания детей коренных малочисленных народов Крайнего Северо-Востока России (Социально-педагогический аспект): Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02: Москва, 2004. 381 с.
8. Ченкураева Е.Н. Педагогические условия становления этнокультурного образования в инновационном образовательном учреждении (на примере национальной гимназии) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dissers.ru/1raznoe/1/3476-1-chenkuraeva-ekaterina-nikolaevna-pedagogicheskie-usloviya-standovleniya-etnokulturnogo-obrazov.php> (дата обращения 12.12.2017).
9. Численность и размещение населения. Итоги всероссийской переписи населения 2010 года. Том 1. Официальное издание: Стат. Сборник Алтайстат. – г. Горно-Алтайск, 2012. – 66 с.

**Педагогика**

**УДК:378.02**

**кандидат технических наук, доцент Литвинова Наталья Анатольевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский индустриальный университет» (г. Тюмень);

**кандидат сельскохозяйственных наук, доцент Литвинов Дмитрий Олегович**

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Тюменское высшее военно-инженерное командное училище (военный институт) имени Маршала инженерных войск А.И. Прошлякова» (г. Тюмень)

### **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НА ОСНОВЕ АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ**

*Аннотация.* В статье представлена проблема формирования культуры безопасности студентов в учебном процессе на основе активных и интерактивных методов обучения. Представлены методы, которые использовались на занятиях в высшем учебном заведении для учащихся направления «Строительство». Результат показал, что основными методами обучения по дисциплине «Безопасности жизнедеятельности» являются: на лекциях – наглядные, на лабораторных: частично-поисковые, исследовательские, на практических – метод анализа конкретной ситуации, обязательно необходимо продолжать участие студентов во внеучебной деятельности.

*Ключевые слова:* культура, безопасность, методы обучения, безопасность жизнедеятельности.

*Annotation.* The article presents the problem of formation of safety culture of students in the educational process on the basis of active and interactive teaching methods. Presents the methods that were used in the classroom in higher education for students of the direction "Construction". The result showed that the main methods of teaching on the subject of " Life safety " are: lectures-visual, laboratory: partially-search, research, practical-method of analysis of a particular situation, it is necessary to continue the participation of students in extracurricular activities.

*Keywords:* culture, safety, teaching methods, life safety.

**Введение.** Вопросами воспитания культуры безопасности занимались Мошкин В.Н., Зеленков В.Ю., Воробьев Ю.Л., Дурнев Р.А. Авторы отмечали, что нужно развивать новое мировоззрение, систему идеалов и ценностей, формировать качества личности безопасного типа. Одним из наиболее эффективных (если не единственно возможных) путей достижения этого является формирование соответствующей культуры как основы существования [1-5].

В настоящее время с развитием научно-технического прогресса у учащихся утрачивается интерес к вопросам безопасности в связи с тем, что большинство процессов на производстве автоматизированы и не предусматривают участие человека [2]. Однако при неграмотном подходе к вопросам безопасности на

производстве могут произойти ошибки, которые приведут к очень серьезным последствиям. В связи с этим возникает проблема воспитать культуру безопасности у учащихся технических направлений высших учебных заведений при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности».

**Формулировка цели статьи.** Цель исследования – формирование культуры безопасности студентов в учебном процессе на основе активных и интерактивных методов.

**Изложение основного материала статьи.** Объект данного исследования – учебный процесс и факультативные занятия студентов вузов технического профиля по дисциплине безопасности жизнедеятельности для бакалавров направления «Строительство».

Предмет – культура безопасности различных видов инженерной деятельности студентов направления «Строительство».

Гипотеза: если в учебном процессе и внеучебной деятельности применять активные и интерактивные методы: на лабораторных занятиях – частично-поисковый, исследовательские методы, на практических – метод анализа конкретной ситуации, деловые и ролевые игры и обязательно продолжать формировать качество личности безопасного типа во внеучебных занятиях: факультативных, научном кружке, межвузовских семинарах, то будет развиваться культура безопасности учащихся.

Задачи:

1. Изучить литературу по активным и интерактивным методам в области формирования культуры безопасности.

2. Подобрать методы обучения, способствующие формированию культуры безопасности студентов технического вуза.

3. Апробировать эти методы в учебном процессе.

4. Разработать рекомендации по формированию культуры безопасности для студентов высших учебных заведений технического профиля.

Окружающая среда концентрирует все большее количество опасностей и поэтому воспитание активности, самостоятельности, ответственности будут определять эффективность деятельности человека в сфере безопасности.

Основные направления в реализации задач исследования:

1. Использование частично-поискового метода (эвристического) и исследовательского метода на лабораторных занятиях.

2. Отработка практических навыков на практических занятиях, ролевая игра спасателей (оказание первой медицинской помощи), метод анализа конкретной ситуации.

3. Во внеучебной деятельности продолжать развивать культуру сначала личной, а потом уже коллективной безопасности.

4. На лекциях – использовать преимущественно наглядные методы обучения, лекция должна быть основана на активном методе обучения.

Практическая значимость проведенной работы состоит в разработке методики формирования культуры безопасности у студентов инженерных направлений. Для исследования вопроса формирования культуры безопасности дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» были выбраны 3 группы направления «Строительство» с 2015 по 2018 гг., в каждой группе 25 человек.

Новизна состоит в проведении занятий по безопасности у бакалавров направления «Строительство» с активными и интерактивными методами в изложении учебного материала по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности».

На первом этапе исследования применялся частично-поисковый метод на лабораторных занятиях по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». Обучение должно иметь ярко выраженный проблемный характер, призывающий размышлять и принимать самостоятельные решения с обоснованием своих действий и применяемых средств защиты, прежде всего инженерной защиты на производстве. Именно поэтому важную роль в реализации цели исследования отводилось постановке на занятиях задачи, которая позволяет соединить теоретические и практические знания учащихся, их личный опыт, открывает пути достижения цели, новые знания о предмете, помогает находить способы решения проблем.

Данный метод предполагает коллективно – распределительную деятельность:

- нахождение общего смысла и определения общей цели лабораторной;

- определение способа действия оценки вредных факторов;

- анализ и оценка решения задачи на открытие нового (класс условий труда, эффективный материал для защиты).

Студент знает цель лабораторной работы по оценке вредного или опасного фактора, но не знает результат. В частности, при использовании частично-поискового метода выдавалось следующее задание: провести оценку уровня шума при использовании различных строительных материалов. При этом учащийся знает, что при использовании средств защиты уровень шума должен понизиться, но не знает результат (какой материал наиболее эффективный, открывает сам самый лучший вариант) и к каким последствиям может привести проверяемый фактор. При этом формируется личная безопасность – первая ступень мотивации (влияет на организм каждого человека), а затем вторая ступень – коллективная безопасность (безопасность всех работников).

Следующий метод, который был использован на лабораторных занятиях: исследовательский метод. При использовании этого метода также формируется 1 и 2 ступень культуры безопасности: 1 – личная безопасность («наша аудитория», «я в ней обучаюсь»), 2 ступень – формирование коллективной безопасности («мы работаем вместе», безопасность всей группы).

Именно так и были проведены такие лабораторные занятия. Здесь самое главное – обеспечить осознание цели учащимися, продумать создание ситуации которую нужно исследовать, с учетом того, что студенты остро воспринимают то, что, прежде всего, касается лично их.

При изучении исследовательского метода были проведены занятия по следующим темам. На каждой лабораторной работе выдавалось задание составить протоколы измерений по результатам замеров и дать оценку условий труда учебной аудитории по классам условий труда. Были выбраны следующие темы лабораторных занятий:

1. «Оценка электромагнитного поля от компьютера».

2. «Оценка уровня запыленности гравиметрическим методом в аудитории».

3. «Оценка ионизации воздуха аудитории».
4. «Оценка ультрафиолетового излучения источников освещения аудитории».

Все темы, проведенные на лабораторных занятиях, относятся к реальной жизни каждого учащегося, то есть формируют личную, а затем коллективную безопасность.

Следующая ступень формирования культуры безопасности на уровне города. Для этого каждой весной в течение 3-х лет занятия по БЖД были проведены на улице. В частности, замеры уровня электромагнитного поля промышленной частоты от линий электропередач на детской площадке и жилой зоне, 3-я ступенька формирования безопасности города. При этом каждый учащийся понимает важность вопросов безопасности более масштабно.

На практических занятиях были апробированы ролевые игры с непосредственным участием преподавателя в этой игре. Огромную роль в преподавании БЖД имеют практические занятия с элементами игры, соревнования. В связи с этим была выбрана тема занятия - оказание первой помощи пострадавшему (на муляже) при несчастном случае на производстве. Возможность видеть и использовать средства защиты, приборы, делает способ познания быстрее, понятнее и ярче. При этом одним из условий обучения, является создания общей ситуации успеха, здоровой конкуренции. Такие занятия повышают активность обучающегося, учат владеть собой. Работа в парах, в группах при оказании помощи «пострадавшему» имеет мощное воспитательное действие, как на «спасателей», так и на «пострадавших», даёт понять важность обеспечения коллективной безопасности в строительной отрасли. Мотивацией к выполнению заданий являлся личный пример преподавателя в выполнении отдельных нормативов. Для этого преподаватель должен сам показывать как спасти пострадавшего, а учащиеся, видя наглядный пример, пытаются все проделать самостоятельно.

Также на практических занятиях в качестве итогового контроля проводилось соревнование: Что, где, когда? В частности, темы занятия: техногенные аварии. На этом этапе формируется 4, 5 ступень – безопасность региона, страны. Использовался круг с вопросами, студентов делили на 2 команды (интерактивный метод обучения), капитаны крутили стрелку барабана и потом командам давалось время на обсуждение, не более 3 минуты, ведущим был преподаватель. Вопросы относились к последствиям аварий всего региона и страны и как их избежать.

Третий метод, который был использован на практических занятиях - метод анализа конкретной ситуации на практических занятиях по безопасности.

Практика показывает, что основными этапами применения метода анализа конкретной ситуации являются: ознакомление учащихся с ситуацией; определение того, что надо выяснить; дискуссия о возможных способах разрешения ситуации и выбор оптимального (лучшего) варианта; анализ и обобщение результатов.

Пример, расследование конкретного несчастного случая на производстве: студенты заполняли протоколы расследования несчастного случая на производстве, создавалась комиссия из учащихся, выдавался конкретный несчастный случай в строительстве каждой группе. Затем идет дискуссия, способы решения, заполнения всех документов и мероприятия по устранению подобных несчастных случаев. Следующие темы: прогнозирование последствий аварий химической, радиоактивной и других, с разработкой инженерных методов защиты персонала объекта.

На лекционных занятиях по БЖД использовался наглядный метод обучения в сочетании со словесным. Очень хорошо студенты воспринимали натуральные средства по безопасности жизнедеятельности: приборы контроля, средства защиты от вредных и опасных факторов, а также средства визуализации: видеоролики и фрагменты опасных процессов производства. Однако подготовка к таким лекциям-визуализациям особенно с натуральными объектами требует много времени и подготовки.

Заключительным этапом является формирование культуры безопасности студентов во внеучебных занятиях. При кафедре Техносферная безопасность ТИУ с 2015 г. создан научный кружок по безопасности и экологии, каждую весну проводится Межвузовский семинар с участием четырех вузов города (ТИУ, ГАУ СЗ, ТГУ, ТВВИКУ). Доклады были представлены по замерам вредных и опасных факторов в каждом вузе города, где оценивалась скорость движения воздуха, влажность, температура аудиторий, в которых проводились занятия. Параметры микроклимата, шум в коридорах корпусов, поиск самых «шумных» мест в вузе, самое «тихое» место в корпусах вуза. Также проводилась оценка эргонометрических требований рабочего места учащегося в вузе в рамках недели безопасности: безопасно ли то место, парта, где сидит каждый студент, отвечает ли оно требованиям безопасности. Все это еще больше воспитывает и закрепляет культуру личной безопасности учащегося, а затем уже коллективной. Кроме того, студенты вовлекались в ежегодное участие в конференции «Теория и практика – безопасность жизнедеятельности».

Таким образом, при использовании активных и интерактивных методов обучения повысилась успеваемость с 2015 по 2017 уч.г. студентов направления «Строительство» по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». По итогам летней экзаменационной сессии в 2015 г. получены следующие результаты: 29 % - отлично, 43% - хорошо, 19% - удовлетворительно, 9% -неудовлетворительно; в 2016 г. 52% - отлично, 43 % - хорошо, 5% -удовлетворительно, неудовлетворительно – отсутствует; в 2016 г. 70 % –отлично, 30 % - хорошо (рис.1-3).

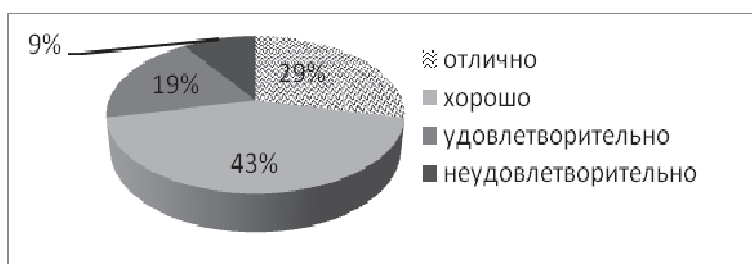
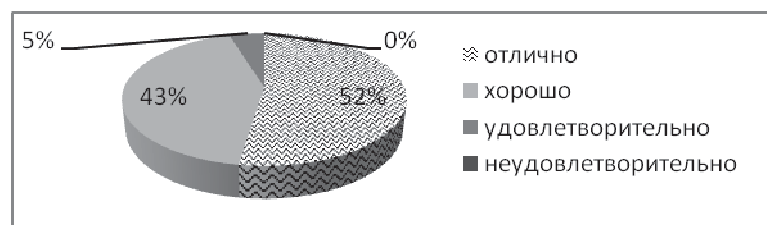
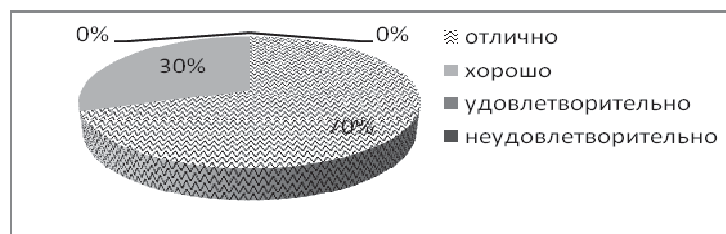


Рисунок 1. Итоги летней экзаменационной сессии в 2015 г. по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности»





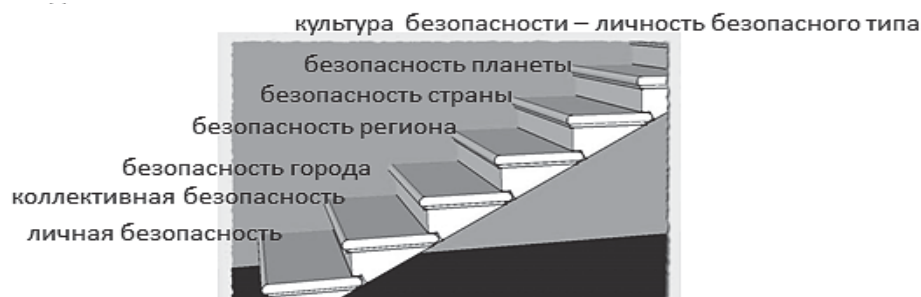
**Рисунок 2. Итоги летней экзаменационной сессии в 2016 г. по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности»**



**Рисунок 3. Итоги летней экзаменационной сессии в 2017 г. по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности»**

Результатом внеучебных занятий стали первые и вторые призовые места студентов во Всероссийских, Международных научно-практических конференциях, конкурсах регионального уровня, количество студентов в научном кружке увеличилось на 56% с 2015 по 2017 гг.

На рис.4 представлена предлагаемая модель формирования культуры безопасности в учебном процессе и во внеучебной деятельности для студентов вузов технического профиля.



**Рисунок 4. Модель формирования культуры безопасности**

Из рис.4 видно, что формирование культуры безопасности учащегося высшего учебного заведения технического профиля при изучении дисциплины БЖД должно происходить постепенно (по ступенькам), а не скачками, начиная от формирования личной культуры безопасности на лабораторных и практических занятиях и только потом формировать культуру безопасности коллективную, а затем безопасность города, региона, страны и планеты в целом. Только тогда будет сформирована личность безопасного типа - культура безопасности.

**Выводы.** Таким образом, результат проведенной работы позволяет сделать вывод, что для формирования культуры безопасности обучающегося высшего учебного заведения технического профиля основными методами обучения по дисциплине «Безопасности жизнедеятельности» являются активные и интерактивные методы: по степени получения знаний наглядные (а не словесные): кинофильмы, натуральные средства (муляжи, средства защиты, приборы), на лабораторных: частично-поисковые, исследовательские, на практических – метод анализа конкретной ситуации. Кроме этого, обязательно необходимо продолжать участие студентов во внеучебной деятельности. Предполагаемая гипотеза подтвердилась, так как при использовании данных методов в течение 3 лет повысилась успеваемость студентов направления «Строительство» по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», а также студенты заняли призовые места во Всероссийских, Международных научно-практических конференциях по вопросам безопасности.

**Литература:**

1. Воробьев, Ю.Л. Основы формирования культуры безопасности жизнедеятельности / Ю.Л. Воробьев. – М.: Деловой экспресс, 2006. – 316 с.
2. Дурнев, Р.А. Культура безопасности жизнедеятельности как ключевой фактор снижения рисков / Р.А. Дурнев. – М.: 2005 – 384 с.
3. Зеленков, М.Ю. Правовые основы общей теории безопасности Российского государства в XXI веке / М.Ю. Зеленков. – М.: Юрид. ин-т МИИТа, 2002. – 209 с.
4. Мельникова, Т.В. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности учащихся на основе технологии модульного обучения / Т.В. Мельникова: автореф. дис. ... на соиск. канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб: [б.и.], 2006. –18 с.
5. Мошкин, В.Н. Методы, закономерности и принципы воспитания культуры личной безопасности / В.Н. Мошкин // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2001. – № 2. – С. 14-20.

УДК 371

**старший преподаватель кафедры воспитательных систем Лопачева Ксения Михайловна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

Московской области «Академия социального управления» (г. Москва);

**кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры****воспитательных систем Романова Галина Александровна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

Московской области «Академия социального управления» (г. Москва);

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры дополнительного****образования и сопровождения детства Штанько Ирина Вениаминовна,**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

Московской области «Академия социального управления» (г. Москва)

### САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ - ПОДРОСТКОВ В ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДОСУГОВОЙ СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Аннотация.* В статье раскрываются основные подходы к созданию ценностно-ориентированной досуговой среды школы с целью самореализации подростков.

*Ключевые слова:* самореализация подростков; социокультурное пространство школы; ценностно - ориентированная досуговая среда; культурно-досуговая деятельность.

*Annotation.* The article reveals the main approaches to the creation of value-oriented leisure school environment for the purpose of self-realization of adolescents.

*Keywords:* self - realization of teenagers; sociocultural space of school; value-oriented leisure environment; cultural and leisure activities.

**Введение.** В древних развалинах Вавилона, при раскопках на одном из глиняных сосудов ученые наткнулись на клинопись, после расшифровки которой стало понятно, что во все времена проблема взросления и становления подрастающего поколения была актуальной: «Эта молодёжь растлена до глубины души. Молодёжь злокозненна и нерадива и не походит на молодёжь наших дней. Молодое поколение сегодняшнего дня не сумеет сохранить нашу культуру и донести её до наших далёких потомков».

Прошло 3000 лет. Мир изменился и продолжает меняться. Как научить человека жить в мире, и, прежде всего, в мире с самим собой? Тот, у кого в душе нет мира, не способен к пониманию мира другого человека, не способен к конструктивному взаимодействию с другим. Как научить способности разбираться в самом себе, анализировать свои поступки, находить причины побед и затруднений? И, прежде всего, в себе?

**Формулировка цели статьи.** Обоснование необходимости разработки и апробации новых технологий организации образовательного пространства ценностно-ориентированной досуговой среды, обеспечивающей самореализацию ценностных ориентаций школьников-подростков.

**Изложение основного материала статьи.** Сегодня часто можно услышать, что подростки испортились под влиянием развращенной эпохи. Какой же он, сегодняшний подросток? Каковы его жизненные интересы? Кем и каким хочет стать? Какие ценностные ориентиры для него актуальны?

С этой целью мы провели опрос среди подростков современной школы – новостройки в новом районе. Такую школу мы выбрали не случайно, т.к. сегодня подобных строящихся районов очень много и их население не только многонационально, но и охватывает жителей практически всей Российской Федерации от Балтики до Сахалина и Камчатки. Они привносят в социокультурное пространство разные традиции, устои, опыт воспитания детей и т.д., поэтому мы решили, что картина исследования будет являться неким универсальным срезом и даст общее представление о современных подростках.

Анкеты включали в себя вопросы по нескольким блокам. Зная, что общение со сверстниками является ведущим типом деятельности подростков, мы сконцентрировали все вопросы, которые касались этого направления в один общий блок «Общение». Вторым был блок «Интересы и увлечения», третьим - «Жизненные ценности», четвертым – «Планы на будущее», а в пятом блоке были сконцентрированы вопросы о проблемах, которые испытывает сегодня современный подросток.

На основе анализа ответов учащихся по всем блокам, мы сделали статистическую выборку и представляем обобщенный портрет современного школьника подростка.

Это любознательный, прагматичный, свободолобивый, противоречивый, отстаивающий свои позиции, стремящийся самореализоваться и самоутвердиться, продвинутый в современных мультимедиа - технологиях, увлекающийся современной и танцевальной музыкой, литературой в жанре «фэнтези», футболом, волейболом, черлидерством, скейтбордом, пейнтболом, паркур, участвующий в социальных, творческих и научных проектах, активный участник молодежных субкультур, считающий важными ценностями – семью, материальное благополучие, здоровье, дружбу, уважение и авторитет среди друзей, карьеру.

Возможно, данная характеристика вызовет некоторое недоумение, ведь подросток всегда представляется таким «ершистым в общении бунтарем, высказывающим нигилистические отношения ко всему окружающему». Но педагога - профессионала такая характеристика не удивит, ведь при создании благоприятных педагогических условий для развития и становления подростка и поддержке основных линий развития его личностных качеств, таких, как: самореализация, самоутверждение, самостоятельность, приведут к самоорганизации и самовоспитанию лучших качеств подростка.

В данной статье мы рассмотрим социокультурное пространство школы, как среду, наполненную различными формами ценностно-ориентированной деятельности. В данном случае ценностно-ориентированная деятельность будет рассмотрена в двух направлениях:

- направленная на саморазвитие и самореализацию подростков;
- преобразующая социально-значимая активная деятельность направленная на внешнюю среду «обитания» подростка.

Главный акцент мы делаем на неформальное пространство учебно-воспитательного процесса, т.е. культурно-досуговую деятельность, где преобладает свобода выбора подростка. Здесь обеспечивается право

самостоятельного решения, что предполагает ответственность за свои поступки, развивает способность анализировать результаты своего поведения. Развивается рефлексия, формируется эмпатия как условие понимания и принятия проблем другого человека и способность со-горевать и со-радоваться. Предоставляя право работать в своем собственном ритме, даем подростку возможность самореализации и самоактуализации в рамках его способностей, потребностей и интересов. Как следствие - растет уверенность в себе, в своих силах, формируется положительная самооценка [4].

В связи с этим необходимо уйти от набивших оскомину образцов внеурочной деятельности и кружковой работы, а включить подростков в клубную деятельность, формирующуюся вокруг их интересов. Сделать так, чтоб именно школа, а не улица стала любимым местом «тусовки» и наполнить неформальные встречи подростков интересующим их содержанием.

В клубной общности создается особая микросреда, основанная на неформальности отношений, добровольности участия, свободе выбора форм досуговой деятельности. Развитие личности, и в первую очередь, её духовно-нравственной сферы связывается с построением ее собственной иерархии ценностей – целей, формируемых под воздействием культурных традиций, индивидуального жизненного опыта, приобретаемого в процессе воспитания в семье, школе, в общении со сверстниками, самовоспитания.

Конечно педагогу, создающему такое свободное пространство, необходимо хорошо изучить интересы, увлечения, желания и потребности подростков, а главное, продумать такие интересные формы, которые не только удовлетворяют ребят, но и будут воздействовать на формирование ценностей, и стимулировать социально значимую деятельность подростков.

Какие же направления сегодня интересуют подростков? Изучив интересы и желания подростков, приводим наиболее популярные:

- желание узнать себя, изучить себя и овладеть технологиями личностного роста;
- освоение лидерских качеств, позволяющих в будущем реализовать себя в качестве руководителя;
- разработка различных творческих и социальных проектов;
- создание музыкальной рок- группы;
- создание скейт - парка на территории школы;
- создание юмористических клубов по подобию comedy;
- проведение челенжей - экстремальных игр со спортивными элементами;
- организация флэш-мобов по различной тематике;
- организация квестов;
- школа моделей;
- проведение танцполов и танцевальных марафонов;
- создание клуба писателей «Фэнтези»;
- разработка обзоров новых компьютерных игр;
- экспедиции и походы;
- конкурс граффити и.т.д.

Можно продолжить этот ряд различных и необычных по содержанию и организационной структуре форм, которые популярны сейчас у современных подростков. Из перечисленного мы видим, что они значительно отличаются от известных и ныне существующих.

Меняется и роль педагога в работе с современными подростками в условиях досугового пространства, его главными функциями становятся установление контакта, сопровождение, направление, контекстное воздействие, поддержка начинаний, консультирование, сотрудничество, правовая поддержка. В этой связи особо важной задачей становится создание условий для признания самооценки каждого обучающегося, развития его социально значимых способностей, ощущения успешности в совместной деятельности в соответствии с интересами, потребностями и возможностями; необходимо обеспечить поиск вариантов совместной деятельности, где каждый успешен, значим, признан [3].

Задачами создания ценностно-ориентированной досуговой среды является:

- создание условий для проблемно-ценностного общения школьников;
- удовлетворение желаний подростков самореализоваться в любой форме организационной, творческой, социально-значимой деятельности на выбор;
- ненавязчивое внушение нравственных позиций;
- формирование общей культуры;
- развитие навыков и опыта позитивного взаимодействия подростков.

Включая ребенка в ситуации нравственного выбора, мы и создаем для этого условия, развиваем его собственный личностный потенциал, позволяющий ему эффективно взаимодействовать – то есть быть полезным, значимым, успешным в реализации задач группы и своих собственных потребностей и интересов. Необходимо предлагать обучающимся различные модели общения, создавать проблемные ситуации для выбора той или иной модели для выстраивания конструктивных коммуникаций, максимально индивидуализировать модели общения в соответствии с особыми потребностями обучающегося и его возможностями.

Выделим основные подходы к организации культурно-досуговой деятельности.

*Контекстный подход* заключается в ненавязчивом внушении нравственных позиций, формировании вкуса, патриотических чувств через процесс обсуждения, совместного выбора, планирования и проведения той или иной деятельности с подростками.

Контекстный подход напрямую связан с *деятельностным подходом*. Он позволяет продумывать содержание мероприятий начиная с разработки сценария и его контекстов, которые влияют на различные каналы восприятия, а также продумывать формы различной совместной деятельности участников.

*Личностно-ориентированный и полисубъектный* подходы неразрывно переплетаются друг с другом. При организации работы с подростками необходимо их изучить, хорошо знать и ненавязчиво помогать в решении личных проблем, эмоционально и психологически поддержать, помочь увидеть и дать возможность проявить наклонности и творчество.

*Полисубъектный* подход позволяет строить сотрудничество подростков, малышей и взрослых через различные формы творческого взаимодействия [1].

*Неформальный подход* к культурно-досуговой деятельности способствует к культивированию среды, в которой рождаются интересы, формируются склонности и потребности, осуществляется пробы собственных возможностей подростков, осуществляется самопознание и саморазвитие.

В современных условиях, когда происходит утрата обществом существовавших ранее норм и принципов морали, а новые еще не выработаны, размыты, особенно актуальным становится формирование у подрастающего поколения способности к нравственному выбору, базирующейся на высоком уровне духовного развития личности. Духовность не сводится к нравственности: нравственность является одним из ее проявлений и может быть рассмотрена как индивидуальная форма существования морали общества, как внутренний закон человека, побуждающий его соотносить свои действия и поступки с общественными нормами. Развитие личности, и в первую очередь, ее духовно-нравственной сферы связывается с построением ее собственной иерархии ценностей – целей, формируемых под воздействием культурных традиций, индивидуального жизненного опыта, приобретаемого в процессе воспитания в семье, школе, в общении со сверстниками, самовоспитания [4].

**Выводы.** Созданная в школе социокультурная среда должна стать результатом целенаправленной активности личности, освоения и создания подростком своего жизненного пространства как органического единства социально-психологических, духовно-нравственных, событийно-поведенческих и предметно-пространственных условий жизнедеятельности в процессе досуговой деятельности; создания специфического развивающего образовательного пространства, обеспечивающего возможность реализации индивидуальной траектории развития [2].

Поставленные задачи приводят к необходимости разработки и апробации новых технологий организации образовательного пространства, где важным становится обеспечение открытого диалога всех участников образовательных отношений. Компетентностный подход к формированию ценностных ориентаций обучающихся, таким образом, предполагает процесс организованного, целенаправленного как внешнего, так и внутреннего воздействия на духовно-нравственную сферу личности ребенка, являющуюся системообразующей ее внутреннего мира. Результатом этого могут стать сформированность духовно-нравственных ценностей, уровень развития самосознания, богатство духовных запросов, что становится особо важным в условиях поликультурного социума.

#### **Литература:**

1. Лопачева К.М., Штанько И.В. Организация досуговой деятельности детей и подростков в условиях ФГОС: метод. рекомендации. – М.: АСОУ, 2016. - 56 с.
2. Романова Г.А. Проблемы формирования социокультурной компетентности обучающихся в условиях инклюзивного образования // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы: Сборник науч. трудов по мат. Межд. научно-практ. конф. 28 ноября 2014 г. - Консалт, 2014. - с. 132-135.
3. Романова Г.А. Развитие социокультурной компетентности обучающихся во внеурочной деятельности в условиях инклюзивного образования // Воспитание подрастающего поколения в современных социокультурных условиях: проблемы и перспективы развития: Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – М.: АСОУ, 2015. - 130-135.
4. Романова Г. А. Развитие социокультурной компетентности обучающихся: опыт Л. Н. Толстого и современность // Л. Н. Толстой и русская отечественная мысль о национальном воспитании: сборник научных трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конференции, 19-20 мая 2016 г. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2016. - С. 243-248.

**Педагогика**

#### **УДК 37.017.4**

**кандидат педагогических наук, доцент Лопуха Татьяна Леонидовна**

Новосибирское высшее военное командное училище (г. Новосибирск);

**кандидат педагогических наук, доцент Соломатин Евгений Вячеславович**

Новосибирское высшее военное командное училище (г. Новосибирск)

### **ВОЙНА И ИДЕОЛОГИЯ**

*Аннотация.* В статье исследуется сущность и содержание идеологии, ее влияние на формирование оборонного сознания населения. Анализируется способность идеологии быть духовным оружием общества. Определяется сущность и направления идеологической деятельности в обществе, в том числе и военной сфере. Делается вывод о своеобразии связи войны и идеологии в различные исторические эпохи. Общественное сознание рассмотрено как основное поле ведения войны невоенными средствами. Отмечается, что в формировании оборонного сознания общества и его граждан особая роль принадлежит системно-организованному воспитанию. Оно должно быть непрерывным, осуществляемым в адекватных формах в течение всей жизни.

*Ключевые слова:* идеология, общественное сознание, связь войны и идеологии, информационно-идеологическое оружие.

*Annotation.* The article explores the essence and content of ideology, its influence on the formation of the defense consciousness of the population. The ability of ideology to be a spiritual weapon of society is analyzed. The essence and directions of ideological activity in society, including the military sphere, is determined. It is concluded that the connection between war and ideology is unique in different historical epochs. Public consciousness is considered as the main field of warfare by non-military means. It is noted that in the formation of the defense consciousness of society and its citizens, a special role belongs to systematically organized upbringing. It must be continuous, carried out in adequate forms throughout life.

*Keywords:* ideology, social consciousness, the connection between war and ideology, information and ideological weapon.

**Введение.** Ведущее место в духовном потенциале государства занимает идеология. Она оказывает огромное влияние на все сферы жизни и деятельности общества, в том числе и в период войны. Через идеологию воюющие классы и государства стремятся дать ведущейся ими войне такое обоснование, чтобы в



сознании народа сложилось приемлемое для них мнение об этой войне и выработалось положительное отношение к ней. В ходе войны борьба за сознание масс, не знающая перерывов и в мирное время, принимает особенно острый характер. От степени овладения идеологией сознанием народа зависит активность его действий в тылу. В мирное время военно-идеологические установки государства являются основным средством формирования оборонного сознания. Они, в сущности представляют собой идеологическое оружие (в широком смысле система учений, теорий, идей, распространяемых в массах при помощи агитационно-пропагандистских средств и способов). Сегодня театром военных действий становится общественное сознание.

Придавая огромное значение общественным идеям, теориям и взглядам, современные государства встраивают их в государственную систему военной политики и воспитание будущих поколений.

Идеологическая деятельность государств находит свое выражение в развитии социальной теории; воспитании народа, внесении государственной идеологии в сознание населения и его мобилизации на активную практическую деятельность; борьбе с чуждой идеологией, аргументированному разоблачению враждебных взглядов. Создаются механизмы защиты сознания населения от проникновения чуждых идей, нравов и обычаев в сознание и поведение людей.

Авторы разделяют мнение Ю.Г. Волкова и И.В. Мостовой о том, что «включая в себя систему ценностей, в которых отражаются интересы и потребности, цели и задачи социальных групп и общества в целом, идеология выходит из теоретической сферы в социальную действительность, в практику социальных сфер жизни общества» [1, с. 202].

Особенностью подхода западных исследователей идеологии, таких как Е. Лемберг, К. Мангейм, Т. Адорно, В. Старк, Э. Топич, М. Хоркхаймер, Э. Дюркгейм, Р. Дарендорф, К. Поппер, Р. Фейрчальд, М. Селигер, является отрицание познавательного значения идеологии и сведение ее содержания исключительно к системе ценностей. В. Парето определял идеологию как «остатки», сводя ее к обоснованию нелогических действий индивидов [1, с. 231].

Идеология, по мнению западных ученых, не содержит объективной истины и основывается на субъективных ценностных представлениях. Таким образом, западные исследователи утверждают чисто аксиологический характер идеологии.

По мнению же большинства отечественных исследователей идеологии (Ж.Т. Тощенко, В.Н. Турченко, В.А. Ядов, Н.Л. Краев, А.Д. Лопуха, В.Н. Филиппов, В.Н. Гончаров, Ю.Г. Волков, Д.А. Волгогонов, Л.Я. Дятченко и другие) идеология, включая в себя систему ценностей народа, классов и социальных групп и, основываясь на них, представляет собой систему идей, взглядов и теорий, которые через призму интересов данного общества, отражая его объективные интересы, являются руководством к действию, призванным вызвать активные действия масс.

Идеология, как известно, представляет собой часть общественного сознания, в которой систематизируются и теоретически обосновываются взгляды, идеи, теории и учения того или иного класса об обществе и общественных отношениях [2, с. 80]. Одни и те же социальные явления по-разному отражаются в сознании противоположных классов. Это является причиной возникновения субидеологий, следовательно, субидеология всегда носит глубоко классовый, партийный, либо религиозный, или этнический характер. Ее партийность означает выражение и защиту в общественных идеях и теориях коренных интересов определенных классов, этносов, социальных или религиозных групп. Идеологии противостоящих классов порой противоположны. Это требует формирования общего идеологического вектора в рамках всего государства, и, следовательно, эффективной системы государственно-патриотического воспитания населения в течение всей жизни. Можно назвать ее системой непрерывного социального воспитания).

Способность идеологии быть духовным оружием общества вытекает из ее относительной самостоятельности как элемента надстройки над экономическим базисом общества, из особенностей взаимосвязи и взаимовлияния различных форм общественного сознания, а также взаимоотношений между общественным и индивидуальным сознанием.

Обладая относительной самостоятельностью, идеология активно воздействует на породившие ее материальные условия. Она сплачивает или разъединяет, организует или дезорганизует людей, ускоряет или замедляет исторический процесс. Идеология выступает как средство управления поведением масс и как оружие борьбы между социальными силами в обеспечении прогресса общества и достижении целей его отдельных социальных групп.

Большое воздействие на идеологические отношения в обществе оказывает совпадение или несовпадение общественного и индивидуального сознания. Если общественное сознание с необходимостью следует за развитием общественного бытия, то индивидуальное сознание испытывает на себе влияние не только общественного бытия, макросреды, но и условий жизни своего социального слоя и ближайшего окружения, микросреды. Кроме того, на индивидуальное сознание накладывают отпечаток и личностные качества человека. Ввиду этих обстоятельств каждая конкретная личность может полностью воспроизводить в своем индивидуальном сознании общественное сознание всего класса, а может и отходить от него и даже покидать позиции собственного класса. Вполне понятно поэтому стремление классов и их партий бороться средствами пропаганды и агитации за удержание индивидуального сознания своих членов в рамках своей идеологии, общественной психологии и вести борьбу за сознание людей, принадлежащих к иным классам и социальным группам.

Нравственные убеждения формируются путем систематической и целенаправленной пропаганды и агитации, психологического манипулирования, представляющих собой важнейшие средства идеологического и психологического воздействия классов и партий на социальные группы и личности. Посредством разнообразных видов и форм пропаганды и агитации происходит распространение общественных идей, теорий классов, их политических и правовых учений, философских, нравственных и художественных взглядов, религиозных или атеистических воззрений. Идеи превращаются в убеждения личности лишь при активном участии ее в общественной жизни. Соответствующие им ценности осваиваются личностью в процессе воспитания, на их основе формируются соответствующие качества. Это и есть процесс воспитания без идейно-ценностной основы он не возможен.

Идеологическая деятельность классов и партий, способствуя формированию общественных идей и взглядов, одновременно возбуждает социальные чувства конкретной политической направленности: классовые симпатии или антипатии, патриотизм или шовинизм, интернационализм или национализм и т.п.

**Формулировка цели статьи.** Составляя теоретическую базу для оценки всех явлений и процессов жизни общества, идеология лежит также в основе понимания сущности происхождения войн, их роли в истории, раскрытия первопричины использования войны в качестве средства достижения политических целей определенных классов и государств. Она есть основа формирования оборонного сознания.

Война есть мера политического характера, а политика вырабатывается классами, партиями и их руководителями. Основная направленность политики диктуется экономическими интересами классов. Но сам процесс выработки политики, определения средств и способов её реализации в огромной степени зависит от идеологии и мировоззрения её создателей. Особенность современной военной политики стран Запада заключается в том, что она формируется в интересах завершения глобализации негосударственными транснациональными структурами, стремящимися к мировому господству [3].

Идеология влияет на выбор объекта, против которого готовится война, а также на методы применения военной силы. Человечеконенавистническая идеология фашизма, например, нашла выражение в варварских способах ведения войны германским империализмом (массовые истребления людей, жестокость по отношению к военнопленным, женщинам, престарелым, детям и т.д.). Мессианская протестантская а в последующем либеральная идеология США предопределила жестокость войны в Корее, Вьетнаме, Ираке [4].

В каждую историческую эпоху связь войны с идеологией проявлялась по-разному. Так, при феодализме, когда главенствующее воздействие на общество оказывали религиозная идеология и церковь, экономические интересы отстаивались в кровопролитных войнах между различными сословиями внутри государств и между государствами под религиозным покровом.

В эпоху подымавшегося капитализма в связи с процессом складывания наций и национальных государств идейным знаменем освободительных антифеодальных войн был национализм, носителем которого выступала буржуазия. В наше время многие национально-освободительные войны народов, партизанские движения, также проходят под флагом национализма.

В годы Второй Мировой войны руководители фашистской Германии неоднократно заявляли, что по своей политической и идеологической направленности война с СССР не равна борьбе с Англией и Францией. На одном из крупных военно-политических совещаний накануне нападения на СССР Гитлер сказал, что война против Советского Союза – не просто война двух государств, а война непримиримых мировоззрений, война национал-социализма против большевизма. Эта мысль постоянно подчеркивалась затем в различных изданиях фашистской пропаганды. Например, в брошюре главного командования германской армии «Политическая задача немецкого солдата в разрезе тотальной войны», вышедшей в мае 1943 года, говорилось, что решающим условием победного исхода войны на Востоке служат не только успехи на поле боя, но и «также то обстоятельство, завоеует ли немец сердца народов, до сих пор находившихся под властью большевизма» [6, л. 128].

В войне с Советским Союзом фашистское руководство вынуждено было резко усилить их идеологическую обработку. В секретной брошюре главного управления войск СС, изданной в конце 1943 года, указывалось «Война между двумя мировоззрениями, какой она является между национал-социализмом и большевизмом, раскрывает самым недвусмысленным образом цель политического воспитания. Ведение тотальной войны требует выдвигания на первый план основных положений политико-воспитательной работы» [6, л. 441]. Идеологическая обработка личного состава германской армии проводилась путем внедрения в его сознание крайне реакционной фашистской идеологии.

Основой воспитания военнослужащих РККА стал патриотизм, ценности русского народа.

После второй мировой войны западные идеологи и военные деятели, рассуждая о природе и особенностях войн между государствами, не ограничиваются подчеркиванием роли и значения в этих войнах идеологического фактора. Они утверждали, что в современную эпоху идеологическая борьба равнозначна войне. Справедливость этого полностью доказана развалом СССР невоенными средствами.

Таковы основные связи войны и идеологии, которые обнаруживаются при рассмотрении данного вопроса под углом зрения причинности войн. Наряду с этим существуют взаимосвязь и взаимовлияние войны и идеологии в процессе войн.

**Изложение основного материала статьи.** В современной войне противоположные стороны напрягают все свои материальные и духовные ресурсы, чтобы добиться победы. Идеология в этом случае выступает одним из средств мобилизации духовных сил общества, как важный фактор, оказывающий огромное влияние на ход и исход войны.

История дает многочисленные свидетельства использования идеологии в качестве своеобразного оружия в войнах. Но до тех пор пока государства не имели эффективных технических средств распространения идей, а большинство солдат и населения было неграмотно и духовно забито, возможности для идейного воздействия на массы были ограниченными. Устные выступления ораторов перед небольшими группами людей, молитвы и проповеди, распространение слухов, расстановка письменных и предметных символов на пути следования войск, воодушевляющее слово командира перед сражением, звук трубы и бой барабана, военные марши – таков был скромный арсенал средств духовного влияния на массы в войнах прошлого.

Иные возможности возникли в войнах XX века. Распространение грамотности и культуры среди широких слоев населения, издание огромных тиражей газет, журналов и книг, появление могучих средств формирования общественного мнения – радио, кино, телевидения – открыли невиданные перспективы применения идеологического оружия. В первой и второй мировых войнах, а также в локальных войнах последующих десятилетий воюющие государства в огромных масштабах использовали агитационно-пропагандистские средства влияния на массы. Итогом их умелого применения стал развал СССР и советского блока.

Благодаря современной научно-технической революции технические возможности применения информационно-идеологического оружия необычайно возросли. Достаточно сказать, что регулярные радиопередачи ведут на земном шаре тысячи радиостанций и телевизионных центров. Их программы принимают сотни миллионов радиоприемников и телевизоров, в идеологическую борьбу включен «Интернет», система социальных сетей, западные некоммерческие организации.

Одним из условий успешного использования информационно-идеологического оружия служит правильное уяснение его места среди средств войны. Ранее приоритет здесь принадлежал средствам вооруженного насилия, а все другие, в том числе идеологические, выполняли роль «добавочного» оружия,

хотя сегодня, когда полем битвы стало общественное сознание, именно это зачастую предопределяет неуспехи России в идущей гибридной войне.

Применение идеологического оружия в войне направлено прежде всего на решение трех важнейших взаимосвязанных задач: 1) всемерное повышение оборонного сознания населения и армии своего государства в интересах достижения победы над врагом; 2) подрыв или ослабление морально-политического состояния населения и армии государства противника с целью парализации их воли к борьбе; 3) идеологическими средствами во время войны выполняются задачи формирования благоприятного мирового общественного мнения, мобилизации союзников по коалиции и т.д.

В центре пропагандистского и агитационного воздействия на людей обычно стоят коренные идеологические вопросы. Они связаны с пониманием политических целей войны, характера общественного и государственного строя воюющих стран, коренных жизненных интересов, содержания их внутренней и внешней политики, взаимоотношений в каждой из них между правительством, народом и армией, с оценкой исторического прошлого народов противоборствующих государств, их обычаев, традиций, общественных идеалов и т.п.

Раскрытие этих вопросов основывается на экономических, политических и социальных учениях, философских и религиозных (или атеистических) воззрениях, этических и эстетических взглядах социальных групп общества. Успех пропагандистского влияния обеспечивается при условии, если применяемая аргументация захватывает область основных социально-политических чувств – таких, как национальная гордость, патриотизм, классовая солидарность, ненависть к врагам, гражданский и воинский долг, честь. Это цель политической социализации военнослужащих, достигаемая их воспитанием.

Пропаганда на уровне идеологии и теории приносит результаты, когда общие задачи в войне она связывает с интересами каждого гражданина, солдата, судьбами страны.

Личностные психологические факторы можно поддерживать, укреплять или, наоборот, ослаблять. Люди, убежденные в правоте дела, за которое они борются, способны подавлять отрицательные эмоции, порождаемые стихией войны. Целенаправленная идеологическая работа, государственно-политическое воспитание в сочетании с правильно организованной психологической подготовкой позволяет снижать психологическую напряженность, сохранять высокую боеспособность войск и стойкость населения. Вместе с тем с помощью пропаганды и агитации можно усиливать психологическую напряженность среди войск и населения противника и тем влиять на снижение их морального духа и оборонного сознания. Именно поэтому эта область традиционно подлежит государственному и общественному контролю.

При помощи идеологической подготовки войны преодолеваются антивоенные настроения в собственном государстве, усиливаются патриотические чувства, придается справедливый характер войне, облегчается управление поведением населения в войне. Вместе с тем всячески порочатся цели противника. Предпринимаются усилия к идеологической обработке населения и армии враждебного государства. Для решения всех этих задач современный Запад сегодня использует своих идеологов и разветвленную сеть средств массовой информации. Образцом их слаженной работы является информационно-пропагандистская подготовка вторжений в Югославию, Ирак, Афганистан. Первостепенное значение в информационно-идеологической подготовке народов к участию в войнах всегда придается порочению руководства государств противника, его народа, пропаганде милитаризма, агрессии, культа наживы и военной силы – как в завуалированном, так и в открытом виде. Например, в период между первой и второй мировыми войнами политики, идеологи и военные деятели стран Запада активно прославляли войну. Популярный философ Германии О. Шпенглер утверждал, что война есть вечная форма и высшая ценность человеческого бытия и весь смысл существования государства состоит будто бы в ведении войн [7, с. 44]. Воспеванием культа войны была пронизана книга Гитлера «Майн кампф». В военно-теоретической литературе 30-х годов выдвигался тезис о вечности, неизбежности и благотворности войн.

Идеология милитаризма внедрялась с помощью формулы: «война – отец созидания и мать культуры». В Италии Муссолини в 1933 году говорил: «Мы всегда были и остаемся прежде всего военной нацией». Значительные масштабы приобрела милитаристская пропаганда в Англии и США. «История показывает, – писал У. Черчилль, – что война – удел человеческой расы» [8, с. 44].

Развитые государства предпринимают серьезные усилия для защиты оборонного сознания населения от влияния враждебной идеологии. Так поступали тоталитарные Германия, Италия, Япония, сталинский Советский Союз, демократические Англия и США.

Особенно обстоятельно идеологическую подготовку войны против СССР проводила в 30-е годы гитлеровская Германия. Геббельсовская пропаганда сумела вытравить из сознания немецкого народа симпатии к народам Советского Союза, втянуть его в подготавливавшуюся фашизмом войну против СССР. Всякое сопротивление этой политике и идеологии жестоко подавлялось гестапо.

После заключения в 1939 году пакта о ненападении между Советским Союзом и Германией официальная нацистская пропаганда изменила тактику: она открыто не возбуждала антисоветских настроений, но зато усилила скрытую подготовку идеологического оружия для применения его в войне с СССР. Были разработаны специальные указания о пропаганде по варианту «Барбаросса» (документ С-26). В этих указаниях, состоявших из 14 пунктов, раскрывались общие задачи пропаганды против Советского Союза и содержались конкретные оперативные распоряжения и пропагандистских пунктах связи, местах передачи информации, характере листовок и методах их распространения, применения громкоговорителей, обязанностях рот пропаганды и т.п. [9, с. 573-577].

Основные направления идеологического воздействия пропаганды на общественное сознание, сложившиеся в предвоенные годы, сохраняются и в период войны. Пропагандистские службы поддерживают в своих странах милитаристские настроения, используя для этого средства массовой информации. В центре внимания этих служб стоит вопрос о целях войны. Идеологи стремятся с помощью националистических, религиозных, расовых, психологических и прочих концепций обосновать справедливость войны. Пропаганда прибегает к разнообразным приемам, чтобы, с одной стороны, морально и психологически подавить противника, а с другой стороны, ободрить население и армию своего государства.

Первая и вторая мировые войны свидетельствуют о том, что основное место в психологических акциях противоборствующих империалистических государств занимают аргументы не идеологического, а психологического порядка. В агитационно-пропагандистской деятельности первостепенное значение придается воздействию на психологию наций, а также небольших групп населения. Особенно «масштабно»

этот опыт был использован в Холодной войне. Были реанимированы межнациональные и религиозные конфликты задействованы оппозиционные силы, преступность, коллаборационистские структуры.

В 60-80-е годы в СССР большое внимание уделялось техническому оснащению войск. В этом плане добились многого – был установлен военно-стратегический паритет с Западом. Позднее, включившись в процесс «мирного сосуществования», руководство СССР разрушило в ходе деидеологизации оборонное сознание населения, идеи и ценности, без которых воспитание невозможно.

Утратило идеалы и ценности и проиграло наше идеологическое оружие, после чего СССР и «социалистический лагерь» были повержены в Ш Мировой – информационно-психологической войне.

В современном мире значимость идеологии и политического воспитания населения только усилилась. Вполне очевидно, что все последние успешные войны коллективного Запада связаны с разрушением оборонного сознания стран-жертв гибридной войны. Во всех случаях, от войны в Югославии, Афганистане, Ираке, Ливии, до современных событий в Сирии и на Украине изначально полем битвы становилось общественное сознание. Только затем вступали в бой местные коллаборационисты и последние очаги сопротивления подавляли НАТОвские бомбардировщики.

Так было и с расчленением СССР, от военной фазы такой войны нас спасло наличие ядерного оружия, а в последующем появлении государственно-ориентированного руководства страны. Но на этом геополитическое противоборство в мире не окончилось. На повестке дня – гибридная война, в котором основные театры и средства войны находятся в принципиально новых соотношениях.

**Выводы.** Главное поле битвы – общественное сознание, средства – идеология. Социальная психология, информация. Такая война, по мнению К. Сивкова «Эффективна только против тех народов и государств, которые к ней «приготовлены», где разрушена или ослаблена система идентификации «свой-чужой», где развита «толерантность» и «свобода совести» на пару со «свободой слова». Нашему обществу безусловно нужна идейная консолидация, которую способно обеспечить только системное воспитание.

Сегодня, когда мир стоит на пороге большой войны нам необходимо возродить в обществе и, особенно, в армии государственно-политическое воспитание на идее патриотизма, которую В.В. Путин определил как национальную идею России, и ценностях российского народа.

#### **Литература:**

1. Волков Ю.Г., Мостовая И.В. Социология: Учебник для ВУЗов. – М.: Гардарики, 1998. – 390 с.
2. Краткий словарь по социологии / Под ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Ларина. – М.: Политиздат, 1989. – 479 с.
3. Султанов Ш. Оружие «гуманной» войны // Завтра. – 2014. – № 47.
4. Голдберг Д. Либеральный фашизм. История левых сил от Муссолини до Обамы / Пер с англ. – М.: Рид Групп, 2012. – 512 с.
5. Печуров С. «Расовые» фантазии англосаксов // Независимое военное обозрение. – 2014. – № 10.
6. ЦАМО СССР. ф. 32, оп. 11309, д. 240.
7. Шпенглер О. Закат Европы. – М.: Мысль, 1998. – 606 с.
8. История Второй Мировой войны. 1939-1945 В 12 т. Т. 1. – М.: Воениздат, 1975.
9. Нюрнбергский процесс. В 8 т. Т. II. – М.: Юридическая литература, 1958. – 680 с.
10. XXI век: войны и оружие / Круглый стол экспертов Изборского клуба // Завтра. – 2015. – № 19.

**Педагогика**

**УДК 36.373**

**аспирант Лысенко Нина Александровна**

ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

### **КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ – МУЗЕЙ**

*Аннотация.* В статье рассматривается понятие культурно-образовательной среды. Как с ее помощью создаются музеи в дошкольных образовательных учреждениях. Музей, является средством адаптации в культурной среде где его пространство освещено в музейных предметах и констатирует опыт культуры. В личностном развитии ребёнка большая роль отводится музейному искусству, при помощи, которого происходит формирование внутреннего мира ребенка, определяется система ценностей. Ребенок погружается в образовательную среду, в которой изучает культуру и историю, музеи становятся одним из первых источников знакомства с традициями и ценностями человека и общества.

*Ключевые слова:* культурно-образовательная среда, музейная педагогика, культурная среда, мини-музей, предметно-пространственная среда, музей, федеральный образовательный стандарт, культура, дошкольное образовательное учреждение, культурное пространство, личностный потенциал, развитие творческой личности, патриотическое воспитание.

*Annotation.* The article deals with the concept of cultural and educational environment. As with its help, museums are created in pre-school educational institutions. The Museum is a means of adaptation in the cultural environment where its space is illuminated in Museum objects and States the experience of culture. In the personal development of the child, a large role is played by the Museum art, with the help of which the formation of the inner world of the child is determined by the system of values. The child is immersed in the educational environment, where he studies culture and history, museums become one of the first sources of acquaintance with the traditions and values of man and society.

*Keywords:* cultural and educational environment, Museum pedagogics, cultural environment, mini-Museum, subject and spatial environment, Museum, Federal educational standard, culture, preschool educational institution, cultural space, personal potential, development of creative personality, Patriotic education.

**Введение.** В связи с модернизацией современной системы образования [3] дошкольная педагогика активно осуществляются поиск способа удовлетворения потребностей ребенка в знаниях об окружающем мире в историческом аспекте. У него появляется шанс стать, интеллектуальным человеком приобщаясь к культуре в пространстве музея. С принятием Федеральных образовательных стандартов (ФГОС) [5]



современное образование предъявляет новые требования к обучению ребенка. Педагоги уделяют особое внимание подбору содержания, методов и приемов воспитания детей дошкольного возраста. В соответствии с Федеральными Государственными образовательными стандартами детство рассматривается как мир культуры. Важнейшим компонентом современного образования становится позиция, которая позволяет сформировать у детей коммуникативные и нравственные качества личности ребенка в процессе взаимодействия непосредственно в пространстве музея, как института культуры.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является разработка и применение культурно-образовательного пространства в дошкольном образовательном учреждении при помощи создания мини-музеев.

**Изложение основного материала статьи.** Одной из главных форм реализации потребности ребенка в приобщении к культуре, является музейная педагогика. Музей в музейной педагогике рассматривается как образовательная система, которая способна решать образовательную, развивающую, просветительскую и воспитательную задачи и находится на стыке музееведения, педагогики и психологии. Основной целью, которой выступает приобщение к музею подрастающего поколения, развития творческой личности, ее мировоззренческих основ. Сегодня музейная педагогика рассматривается как инновационная педагогическая область, создающая условия для погружения личности ребенка в культурно-пространственную среду.

Музей в современных условиях прочно вошел в число институтов воспитания и социализации молодого поколения, являясь важнейшим фактором преемственности и непрерывности развития духовной жизни, центром экспонирования историко-культурного наследия человечества, формирования исторического сознания, нравственной, эстетической культуры, развития патриотических чувств разных возрастных и социальных групп. Рассматривая педагогический потенциал музея, средства музейной педагогики, взаимосвязь «музей – образовательные учреждения» мы ведем их активное внедрение. Перспективным для педагогики явлением представляется появление и развитие в России детских музеев.

Происходит, возрастание роли музея в воспитательном процессе способствует, развитию музейной педагогики, использующей предметно-пространственную среду музея в качестве обучения, воспитания и развития молодого поколения, внедрению новых педагогических технологий в деятельность образовательных учреждений разных ступеней.

Рассматривая определение И.М. Гудкина «культурное пространство» и определение Е.Г. Евдокимова и Г.Н. Петровой, можно сделать вывод о том, что культурно-образовательное пространство, является определением ценности в определенное время.

Рассматривая культурное пространство как специфическую ценность природного, социального и человеческого компонента, где ребенок выступает как элемент этого пространства. Культурно-образовательное пространство включает в себя пространство, в котором культура отражается как совокупность ценностей, как система воспроизводства и функционирования ценностно-смысловой сферы личности. При этом образование выполняет функцию развития личностной культуры человека, а обучение и воспитание ведут к сохранению ценностей культуры, создавая условия творческой самореализации ребенка. Культурно-образовательная среда создает целостный мир человека и единство его проявления в духовном, социальном взаимодействии с внешним миром культуры. Ребенок, является развивающейся личностью и субъектом культурно-образовательного пространства.

Музей это форма культуры, которая помогает ребенку войти в пространство окружающего мира через него. В ходе, включения ребенка в социально историческое развитие позволяет выполнить культуротворческую функцию.

Музей, является средством адаптации в культурной среде где его пространство освещено в музейных предметах и констатирует опыт культуры.

В личностном развитии ребенка большая роль отводится музейному искусству, при помощи, которого происходит формирование внутреннего мира ребенка, определяется система ценностей.

Ребенок погружается в образовательную среду, в которой изучает культуру и историю, музеи становятся одним из первых источников знакомства с традициями и ценностями человека и общества. Если ребенка окружает среда, где присутствует красота, гуманность, то здесь он может развивать свой личностный потенциал. Предметно-пространственная среда дошкольных образовательных учреждений помогает включить ребенка с дошкольного возраста в современную культуру, где ему предоставляется возможность свободы выбора деятельности совместно с музейной педагогикой и дополнять мини-музеями, выставками, музейными конкурсами и музейными играми [2].

Создавая мини-музеи, дошкольные образовательные учреждения помогают решать задачи связанные с воспитанием, образованием и становление личности ребенка, путем освоения навыков восприятия ценностей культуры в условиях музейной среды. Современные музеи расширяют, возможности образовательного пространства и позволяют, соизмерять представления о традициях, событиях и исторических личностях, что оказывает позитивное влияние на его патриотическое восприятие.

У детей с раннего возраста начинается знакомство с предметным миром. Это познание происходит путем накопления чувственного впечатления от вещей окружающих его. При помощи музея можно раскрыть незнакомые предметы, которых ребенок никогда не встречал. Взаимодействие ребенка с музейными объектами предполагает проявление разных чувств, восприятия образов и формирование индивидуальных представлений. Это взаимодействие может стать развивающим при соблюдении определенных условий: определенное построение беседы взрослого с ребенком, способствующей формированию у них самостоятельного суждения; развитие представлений и практических навыков; учет возрастных особенностей, уровня интеллектуального развития; непосредственная эмоциональная реакция на полученную информацию; включение детей в создание творческих работ. Дети усваивают информацию успешно, если она имеет эмоциональную окраску. Проявление интереса свидетельствует о эмоциональной окраске, которая выражается в любопытстве. Основа любопытства является любознательность, что способствует проявлению интереса. Взаимосвязь очевидна. Накопление знаний должно быть приятным и занимательным делом. Только тогда ребенок с нетерпением будет ждать новой встречи с музеем.

Усвоение материала детьми дошкольного возраста будет прочным, только когда они слушают, видят и делают все сами. Погружение ребенка в организованную среду и включающая элементы старины, искусства, литературы является фундаментом педагогики музея. Музей источник формирования интересов детей к культуре своего народа и формирует патриотическое воспитание.

Воспитательная функция музея определяется в значимости познавательном, речевом, социально-коммуникативном, художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста. Музей является источником образования познавательного интереса при помощи чего у дошкольников идет накопление экологических знаний о родной природе и необходимости бережного отношения к ней.

Назначение музея – познавательное, речевое развитие дошкольников, социально-коммуникативное развитие, которое позволяет вырастить в детской душе любовь к родному дому, своей семье, окружающей природе, истории нашей страны.

Считаем также важной особенностью мини-музея возможность совместного участия детей и родителей. Дошкольники активно принимают участие в работе, обсуждают тематику мини-музея, работают с экспонатами, своими рисунками, аппликациями пополняют экспозиции.

Дети, участвующие в непосредственно образовательной деятельности повышает качества усвоения знаний; проявление интереса к музейной культуре; развитие гражданственности и личностных качеств дошкольников; повышение качества воспитания и образования дошкольников.

Таким образом, музейная форма развивает образное познание, происходит формирование социальных установок. Жизнь участников образовательного процесса становится насыщенной и интересной, подымается культура детей, развивается их интеллект, что позволяет лучше познавать мир, является центром сохранения ценностей, ориентировок и педагогической культуры.

Музей как институт образовательной и воспитательной работы, является дополнительным средством, в котором сохраняются, возрождаются и развиваются культурно-исторические традиции, где происходит участие дошкольника в диалоге поколений и развития культур.

Рассматривая, предметно-пространственную среду музея можем видеть отличительные особенности от предметно-пространственной среды дома и учебного заведения. Во-первых, предметы в музее намеренно подвешиваются наличием витрины. Во-вторых, в коллекцию музея входят музейные предметы, которые несут, для посетителя информацию дают, эмоциональное воздействие, воспитывают чувство соприкосновения с событиями и явлениями. В-третьих, в основе музейных экспозиций, разработанными научными сотрудниками музея концепции, которые определяют идейное содержание экспозиции, причины выбора предметов из музейной коллекции, их композиция, интерпретация требует установленного художественного решения.

Делая вывод, можно сказать, что музейные предметы являются научно-организованной совокупностью, которая носит название организованная предметно-пространственная среда музея. При помощи музейных экспонатов происходит отражение состава музейного собрания и происходит раскрытие определенной темы. В организации открытых материалов учитывается восприятие посетителя, характер информации при не востребованности эти материалы могут быть удалены с витрины в архив. Музейные предметы как носители информации проходят отбор, при дополнительном целенаправленном изучении по своей привлекательности, занимаемое место в экспозиции и характер оформления, оснащение необходимой информацией.

Воспитание личности ребенка средствами музейной педагогики закладывает основы понимания ребенка себя и своего места среди других людей, в обществе, стране и мире [4].

Необходимо с дошкольного детства формировать у ребенка потребность в духовном развитии, культурном досуге. Развивать интерес к истории своего города и его музеям, произведениям народного творчества. Полученный познавательный и эмоциональный опыт с детства позволяет расширять интеллектуальный и эмоциональный опыт. Задача дошкольного педагога пробудить у ребенка чувство любви к Родине, ее традициями.

Музей, является частью культурно-педагогического процесса, имеет ярко выраженную образовательную направленность, где активно участвуют ребенок и педагог, дети и родители, а также другие участники процесса и можно наблюдать совместную деятельность всех участников этого процесса. Детский музей, является одним из видов музея, как универсальный общественный институт, в котором сочетаются признаки и функции общественных объединений, детских клубов, творческих мастерских, развивается разум и чувства ребенка.

Для определения места музеев в системе социально-культурной деятельности имеет значение его социальных функций, исходящих из общего предназначения и предъявляемых им требований. С этой целью возникает необходимость определения специфических возможностей музея и их места в решении актуальных проблем общества, и его роль в воспитании людей. Это позволяет выяснить важность отличительных черт музея как социально-культурного явления, его основных функций в жизни общества, особенностей в воспитании и в социальной активности личности.

Музейная педагогика в дошкольном учреждении предполагает творческое взаимодействие двух образовательных систем – дошкольного учреждения, как учреждения, и музея как учреждения культуры и просветительской деятельности.

Специфика дошкольного музея состоит в его образовательные, где задачи воспитания и обучения, включая свободное время имеет решающее значение. Он также является адресным музеем с детской аудиторией. В дошкольном музее наблюдается сотрудничество ребенка, педагогов и родителей. Привлечение детей к поисковой и исследовательской деятельности, которая позволяет воспитанникам, становится субъектами процесса. При помощи дошкольных музеев реализуется принцип «музей руками детей и для них самих», где происходит рассмотрение коллекции, которая интересна для посетителей и постоянно используется в работе.

Для определения профиля и жанра дошкольного музея обязательно надо учитывать возможности дошкольного учреждения.

**Выводы.** Музейной педагогикой изучается история, культурно-образовательная деятельность музеев методы, которые принимаются при работе с посетителями; взаимодействие образовательных учреждений и музеев. Работа с музейной педагогикой дошкольным учреждением предполагает творческое взаимодействие двух образовательных систем – дошкольного учреждения, как учреждения образования, и музея – как учреждения культуры и просветительской деятельности. Воспитательный потенциал музея высок и требует разработанности соответствующих методов и форм.

Со второй половины XX века музеи начинают принимать активное участие в духовной и культурной жизни общества, становясь очагом формирования научного мировоззрения, образования и воспитания. Это центры научных исследований, места рационального использования свободного времени. Музеи, становятся

звеном в единой воспитательной системе государства, активно участвуют в развитии всесторонне развитой личности, при этом создаются условия для формирования социальной активности.

Таким образом, активное совместное использование дошкольной и музейной педагогики, и педагогической культурологии повышает эффективность воспитания и социализации детей дошкольного возраста.

#### **Литература:**

1. «Закон об образовании в Российской Федерации». 29.12.2012 года №273-ФЗ
2. Лысенко Н.А. Вестник СКФУ. Научный журнал.: Ставрополь. - 2016. - №2(53). С. 143-146. (189 с.)
3. Медведева Е.Б., Юхневич М.Ю. Музейная педагогика как новая научная дисциплина: Сборник «Культурно-образовательная деятельность музеев». - М., 2013. - С. 102-105.
4. Приказ Минобрнауки РФ от 20.07.2011 N 2151 "Об утверждении федеральных государственных требований к условиям реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования"
5. Профессиональный стандарт педагога. Приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 г.

**Педагогика**

**УДК 371**

**доктор философских наук, профессор кафедры истории, культурологии и музееведения Лях Валентина Ивановна**  
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар);  
**доктор философских наук, профессор кафедры философии и общественных дисциплин Храмов Валерий Борисович**  
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

### **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА КУЛЬТУРЫ**

*Аннотация.* Реформа российского образования выдвигает на первый план формирование свободно самореализующейся личности, способной сменить формы деятельности в дискурсе коммуникации и социальной ответственности. Это приводит к необходимости перехода от использования концептов «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» к концептам «компетенция», «компетентность», т.е. актуализирует вопрос о введении и разработки компетентностного подхода в учебном процессе вуза культуры, формировании его сущностной характеристики.

В основе содержания этого подхода лежат педагогические идеи, принципы, технологии, сформированные в учебном процессе, и направленные на комплексное овладение знаниями и умениями, т.е. он становится исследовательским и практико-ориентированным предметом исследования.

*Ключевые слова:* компетенции, компетентность, компетентностный подход, гуманитарное образование, технологии, современное общество.

*Annotation.* Reform of Russian education pulls out on the first plan forming of the freely самореализующейся personality able to change the forms of activity in дискурсе of communication and social responsibility. It results in the necessity of transition from the use of концептов "preparedness", "form", "general culture", "breeding" to концептам "competence", "competence", i.e. актуализирует a question about introduction and developments of компетентностного approach in the educational process of institution of higher learning, forming of his essence maintenance In basis of maintenance of this approach lie pedagogical ideas, principles, technologies formed in an educational process, and sent to the complex capture by knowledge and abilities, i.e. he becomes the research and практико-ориентированным article of research.

*Keywords:* competences, competence, компетентностный approach, liberal education, technologies, modern society.

**Введение.** Модернизация системы образования России требует перехода на образовательные стандарты нового поколения, т.е. перестройки работы всех учебных заведений в соответствии с компетентностным подходом. Основная идея этих изменений лежит в переходе к оценке уровня подготовки выпускников в форме измерения его компетенций, следовательно, требуется реструктуризация и изменение всех учебных программ [3].

Актуальность использования компетентностного подхода в образовательном пространстве вуза культуры стало активно обсуждаться, начиная с 2000 года.

Реализуя деятельностный характер обучения, этот подход ориентирует учебный процесс на практические результаты и вводит в научный оборот концепт «компетентность», означающий умение использовать полученные опыт, знания, умения, методы поведения в условиях конкретной ситуации и конкретной деятельности.

В связи с этим, формирование образовательного пространства вуза культуры проходит сущностные трансформации в содержательной и технологической части профессиональной подготовки студентов.

Внедрение в образовательный процесс вуза культуры, выбранного для изучения, методологического подхода, вызвано осознанием событий, происходящих в обществе и культуре, которые нуждаются в сознательных, мыслящих специалистах, способных принимать активное участие в общественной и культурной жизни, ищущих интересные способы осуществления, появляющихся проблем.

**Формулировка цели статьи.** Изучение введения в учебное пространство вуза культуры компетентностного подхода, выявление его специфики, обоснование его необходимости в создании условий для повышения эффективности профессиональной подготовки работников культуры.

**Изложение основного материала статьи.** Компетентностный подход вошел в научный оборот в конце 80-х годов XX века (Е.В. Бондаревская, П.П. Борисов, Н.С. Веселовская, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.).

Однако, среди ученых нет однозначного мнения о том, когда стал использоваться этот подход. К примеру, по этому поводу Л.Л. Михайлова пишет, что компетентностный подход действительно подход новый, так как имеет свое методологическое обоснование, особенности, отличающие его от подходов

традиционных. Кроме того, его новизна раскрывается не только в методологическом смысле, но и во времени: срок его применения в современной форме относительно короткий [8].

Следует указать, что в той же статье она пишет, что этот подход опирается на технологии и методики, разработанные еще в советское время. Среди них теория личностно-ориентированного обучения (И.С. Якиманская, В.В. Сериков и др.), гуманистическая система Ш.А. Амонашвили, теории и технологии проблемного обучения (А.М. Матюшкин, Т.В. Кудрявцев, М.И. Махмутов и др.), развивающее обучение (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и их последователи), и др.

Л.Л. Михайлова считает, что данный подход ориентирует человека на умение создавать будущее. В вузовском образовании это особенно актуально, так как требует от обучающихся инновационности как характеристики профессионализма. Именно в компетентностном подходе соединяется профессиональный опыт с теоретическими концепциями, развиваются креативность, навыки разрешения сложных нестандартных ситуаций, лидерские и другие качества студента [8].

Это объясняет введение в научный педагогический дискурс концептов «компетенция» и «компетентность», где компетентность рассматривается в качестве интегральной характеристики конкретных компетенций. Разнообразие определений этих дефиниции дает право рассматривать их как характеристики студентов, владеющих определенными знаниями, навыками, жизненным опытом, умеющих рассуждать и решать определенные задачи [7].

Исследуемый подход по-новому выстраивает систему приемов обучения, в основе которой находятся соответствующие компетенции и функции, которые они выполняют в учебном процессе.

По мнению О.Е. Лебедева, этот подход состоит из группы принципов, направленных на определение целей образовательного процесса, отбор его содержания, организацию и оценку итогов [6].

А.Г. Бермус считает актуальным использовать указанный подход в учебной практике в контексте модернизации отечественного образования [2].

Е.Ю.Гукемухов предлагает конкретные принципы осуществления этого подхода [4].

Так, первый принцип компетентностного подхода основывается на том, что основу образования должны формировать способы и навыки обучения, базовые знания, умения, для чего необходимо использовать основополагающие инструменты обучения, а, именно, чтение, письмо, математическую грамотность.

Второй принцип компетентностного подхода основывается на том, что система обучения должна иметь академический характер и ориентироваться на базовые знания.

Третий принцип компетентностного подхода выделяет компетенции образовательного процесса, которые нацелены на усиление практической стороны обучения и его инструментальной направленности на подготовку грамотного специалиста,

Исследуемый подход органично «вплетается» в когнитивно-информационную, компетентностную, личностную и культурологическую образовательные парадигмы, которые доминируют и определяют цели, смыслы и ценности образовательного процесса, выделяя приоритеты в отборе его содержания.

К примеру, когнитивно-информационная парадигма, как и культурологическая, осуществляет содержательное наполнение учебного процесса вуза культуры и придает ему стройность, упорядоченность, и последовательность. Личностная парадигма осуществляет горизонтальную дифференциацию содержания образования вуза культуры, а также форм и методов обучения, и приводит их в соответствие с основными учебными задачами, творческими способностями обучаемых. Компетентностная парадигма обеспечивает инструментальную поддержку вышеназванных парадигм, тем самым доказывая, что компетентностный подход дополняет и обогащает их [8].

Исследуя влияние данного подхода на организацию учебного пространства вуза культуры, нужно отметить его особенности, заключающиеся в объединении практической и творческой сторон образовательного процесса, который включает когнитивную, операционально-технологическую, мотивационную, этическую, социальную и другие составляющие, а также его результаты, систему ценностных ориентаций, и др.

Компетентность будущего специалиста культуры формируют такие качества, как способность реализовать свои знания, умения, опыт в творческой деятельности и профессиональной сфере, одновременно осознавая свою социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности и необходимость ее постоянного совершенствования [10].

Не секрет, что сегодня культуре нужен специалист, профессионализм которого имеет личностное основание. Он должен уметь интегрировать свои знания в творческий процесс, владеть определенными навыками и умениями, т.е. имеет свой имидж.

В индивидуально-личностном плане имидж будущего специалиста культуры можно трактовать как проявление его сущностных сил, качества профессиональной подготовки (А.В.Барабанщиков, Т.Ф. Белоусова, Н.Е. Воробьев, Т.В.Иванова, Е.А. Соболева). В этом контексте актуально обращение к компетентностному подходу.

Кроме того, без сочетания в имидже специалиста специфических профессиональных требований с требованиями формирования личностных качеств, включая мировоззренческую и гражданскую направленность, невозможно сформировать из него профессионала любого профиля, выполняющего свои функции.

Остро стоит проблема формирования в имидже будущего специалиста культуры его личностного отношения к событиям, происходящим в обществе [1].

Можно заключить, что формирование имиджа будущего специалиста культуры весьма актуальная проблема. В этом процессе важная роль отводится компетентностному подходу, который позволяет рассматривать студента как многомерную, обладающую потенциалом свободного творческого роста, стремящуюся проявить свою индивидуальность, личность.

Продолжая рассуждения о значимости этого подхода, нужно отметить что его использование помогает решать проблемы образовательного процесса независимо от их сложности. Он акцентирует внимание на результатах обучения, которые учитывают не только усвоение количества информации, но и возможность студента самостоятельно решать различные проблемные ситуации, используя имеющиеся знания и формирующие новые.

Кроме того, образовательная парадигма, используемая в учебном процессе вуза культуры, включает целостное понимание концепта «образованность», в структуру которого органично входят «знанийый»,



деятельный, творческий опыт, а также опыт собственно духовно-личностной самоорганизации студента, связанный с выполнением им самооценочных, смыслопоисковых, рефлексивных и других задач.

Это позволяет организовать педагогический процесс, основанный на принципах и технологиях, входящих в структуру концепции компетентного подхода в образовании, которая предполагает овладение знаниями и умениями в комплексе, а значит по-новому должна выстраиваться система методов обучения, так как в основе ее лежит структура соответствующей компетенции и та функция, которую она выполняет в образовании. Кроме того, эта концепция сама является предметом исследования в рамках образовательного процесса [8].

Таким образом, компетентный подход к организации учебного процесса вуза культуры ориентирует его на практические результаты, что актуализирует появление в теории обучения и воспитания понятия «компетентность», которое означает способность мобилизовать полученные умения, знания, опыт, способы поведения в условиях конкретной деятельности.

**Выводы.** Анализ исследований, посвященных компетентному подходу в организации гуманитарного образования, позволил сформулировать следующие требования к образовательному процессу вуза культуры.

Во-первых, он должен основываться на базовых ценностях, знаниях, соответствующих умениях и способах обучения.

Во-вторых, система образования должна иметь академический характер и ориентироваться на теоретические достижения науки, на то, что выдержало проверку временем и стало ее основой.

В-третьих, в центре образовательного процесса вуза культуры должна находиться личность обучаемого, формируемая свой имидж как будущего специалиста на принципах и законах образования и воспитания.

В-четвертых, компетентный подход, является инновационным [8], необходимым «завершающим» звеном в профессиональном обучении. Он интегрирует знания в целостные компетенции, то есть такие новообразования, когда востребованы не сами по себе знания, а способность специалиста применять их на практике, выполнять определенные профессиональные и социальные функции, действовать «не по шаблону», определяя и формируя будущее, а учиться на своем собственном опыте.

Вышеизложенное утверждает мысль о том, что компетентный подход уже сформировал свою теоретико-методическую основу, на которую можно «наносить» новые методы и технологии. Он не противопоставляется другим подходам, а развивает, продолжает и обогащает их с учетом требований времени к гуманитарному образованию в целом, и в вузе культуры, в частности.

#### **Литература:**

1. Архангельский Юрий Евгеньевич Ценностные основания художественного образования в постсоветской России Диссертация на соискание ученой степени кандидата культурологии 24.00.01 – теория и история культуры Краснодар, 2005.

2. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании Интернет журнал «Эйдос».2005. 10–12 сентября [Электронный ресурс] URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

3. Великий Д. С. К вопросу об обобщенной структуре компетенций и уровнях их развития в области школьного и высшего образования // Молодой ученый. — 2013. — №5. — С. 674-677. — [Электронный ресурс] URL <https://moluch.ru/archive/52/6926>.

4. Гукемухов Е.Ю., Роль компетентного подхода в повышении качества образования / Институт стратегии развития образования Российской академии образования. / [Электронный ресурс]. URL <http://www.instra.ru/index.php/nauchnaya-deyatelnost>.

5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004.

6. Лебедев О. Е. Компетентный подход в образовании / Школьные технологии. 2004. 5. С. 3–12.

7. Лях В. И. Компетентный подход в профессиональном образовании современного российского общества / Достижения вузовской науки Новосибирск 28 февраля 2014 г / Сборник материалов. Новосибирск 2014.. – С. 109-112; Лях В.И. Дискурсивное обоснование концептов «компетенция» и «компетентность» в социогуманитарном исследовании / Научно-издательский центр «Апробация». РФ- 2014.

8. Михайлова Л.Л. Место компетентного подхода в образовании, его инновационность и традиции // Психология в экономике и управлении. – 2010. - № 1.

9. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.

10. Татур Ю. Г. Компетентный подход в описании результатов проектирования стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004; Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. - 2004. - №3.

11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». - 2002. - 23 апреля [Электронный ресурс] URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/04-23.html>.

УДК: 372.881.111.1

кандидат педагогических наук, доцент Малова Ольга Вадимовна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

магистр Плющик Марина Владимировна

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

### СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье рассматривается формирование социокультурной компетенции младших школьников во внеурочной деятельности на английском языке. Приводятся различные определения понятия социокультурная компетенция, рассматривается социокультурная компетенция младших школьников, определяются её основные компоненты. Подчёркивается необходимость целостного подхода к компонентам социокультурной компетенции, формирование социокультурной компетенции представлено в виде поступательного процесса. Приводятся различные определения понятия внеурочная деятельность в школе, рассматривается влияние внеурочной деятельности на английском языке на успеваемость и социализацию младших школьников.

*Ключевые слова:* социокультурная компетенция, младшие школьники, английский язык, внеурочная деятельность.

*Annotation.* The article discusses the development of sociocultural competence of young learners during extracurricular activities in English. Different definitions of sociocultural competence are revealed, sociocultural competence of elementary-school children is reviewed, the main components of sociocultural competence are determined. The need for the complex approach to the components of sociocultural competence is emphasized, the development of sociocultural competence is presented as a cumulative process. Different definitions of extracurricular activity at school are revealed and influences of extracurricular activities in English over academic progress and socialization of young learners are studied.

*Keywords:* sociocultural competence, young learners, the English language, extracurricular activities.

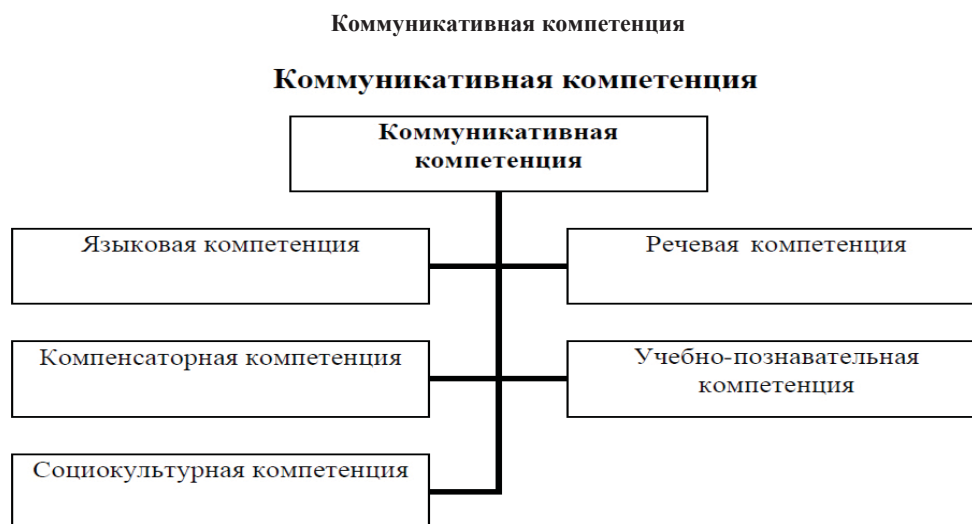
**Введение.** С введением нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) иностранный язык стал обязательным предметом для изучения на всех ступенях общего школьного образования. Изучение иностранного языка в общеобразовательных школах начинается во втором классе и продолжается до окончания обучения.

Согласно федеральному компоненту государственных образовательных стандартов (2004) обучение иностранному языку в рамках основного общего образования должно быть направлено на формирование коммуникативной компетенции, которая понимается как совокупность речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной компетенций [21, с. 102].

**Формулировка цели статьи.** Теоретическое обоснование и анализ процесса формирования социокультурной компетенции младших школьников во внеурочной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Социокультурная компетенция (СКК) входит в состав коммуникативной, что может быть представлено в виде следующей схемы (Схема 1).

Схема 1



В федеральном компоненте говорится о необходимости обеспечить «преемственность в развитии приобретенных учащимися знаний, умений и навыков» [15, с. 102] на всём протяжении процесса образования. Таким образом, формирование коммуникативной компетенции, одним из компонентов которой является социокультурная компетенция, является одной из задач учителя английского языка на начальном этапе обучения.

Согласно ФГОС начального образования (2009), предметными результатами обучения дисциплине «Иностранный язык» являются:

1) приобретение начальных навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе своих речевых возможностей и потребностей; освоение правил речевого и неречевого поведения;

2) освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора;

3) сформированность дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы [20, с. 8].

Как мы видим, Стандарт не даёт чёткого определения СКК младшего школьника, что делает необходимым определение СКК в данном исследовании.

Ван Эк и Трим в работе “Threshold Level” (1991), впервые выпущенной Советом Европы в 1975 году с целью создания единой спецификации целей языкового обучения, определяют СКК как аспект коммуникативной компетенции, включающий в себя те специфические черты общества и его культуры, которые проявляются в коммуникативном поведении членов этого общества [19, с. 94]. Участники межкультурного общения должны владеть знаниями о культурных различиях с собеседником, а также умением применять эти знания для установления успешной коммуникации [Ibid]. Э.Г. Азимов и А.Н. Шукин определяют СКК как «совокупность знаний о стране изучаемого языка, национально-культурных особенностях социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, следуя обычаям, правилам поведения, нормам этикета, социальным условиям и стереотипам поведения носителей языка» [1, с. 287]. Таким образом, оба определения, приведённые выше, связывают понятие СКК со знаниями о культуре изучаемого языка и способностью пользоваться этими знаниями в процессе межкультурного общения. Однако, общепринятого определения СКК на данный момент не существует.

С определением СКК как составной части коммуникативной компетенции соглашаются такие учёные как В.В. Сафонова, П.В. Сысоев, Г.В. Елизарова, Г.А. Воробьёв. Этими исследователями СКК определяется как сумма навыков, знаний, умений и качеств, получаемая в процессе языкового обучения и подготовки к ситуации межкультурного общения (Сафонова, 2004; Сысоев, 2001; Елизарова, 1998; Воробьёв, 1997).

Елизарова Г.В. определяет СКК как «комплекс знаний о ценностях, верованиях, поведенческих образцах, обычаях, традициях, языке, достижениях культуры, свойственных определённому обществу и характеризующих его» [6, с. 28].

Схожего мнения придерживается Сафонова В.В., в работе «Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций» она определяет СКК как способность индивида:

– использовать социокультурные знания, умения и навыки для того, чтобы ориентироваться в иноязычной культурной среде;

– прогнозировать возможные коммуникативные проблемы, связанные с культурными различиями, а также пути их решения;

– адаптироваться к иноязычной среде, благодаря соблюдению этикета и проявлению уважения к традициям иной культуры.

Более того, СКК, по мнению Сафоновой, создаёт основу для самостоятельного изучения других культур и социокультурного самообразования в целом [13].

Все исследователи, упомянутые выше, рассматривают формирование иноязычной СКК в качестве одного из результатов предметного обучения иностранному языку. Однако существует и иной подход к определению СКК. Например, такие исследователи как И.А. Зимняя (2004) и А.В. Хуторской (2002) не выделяют СКК как самостоятельную компетенцию. По мнению И.А. Зимней, компоненты СКК могут быть включены в состав компетенций, относящихся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы [7]. По мнению А.В. Хуторского компоненты СКК могут быть включены в число общекультурных компетенций [16].

Интересный подход к определению СКК предлагает Н.Г. Муравьёва в работе «Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике» (2011). Исследуя понятие СКК с точки зрения общепсихологического, лингвистического и педагогического подходов, Муравьёва отмечает, что уже существующие определения СКК не уделяют достаточного внимания тому, что межкультурное общение в современном обществе происходит не только посредством прямого межличностного общения, но и при помощи информационных технологий, то есть опосредованно. В связи с этим, умение правильно искать, воспринимать и обрабатывать информацию должно быть, по мнению учёной, включено в определение СКК. Муравьёва даёт следующее определение СКК: «Интегративная характеристика личности, предполагающая наличие знаний о различных социальных и культурных сферах, включающая способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в различных диапазонах жизни, опираясь на свой смысловой опыт, обеспечивающая способность использовать информационные ресурсы для смыслообразующе творческой деятельности в информационном пространстве» [10, с. 141].

Таким образом, вопрос об определении СКК широко рассматривается в методологии и лингвистике. Однако стоит отметить, что в большинстве работ СКК описывается как результат обучения в средней школе или ВУЗе. Вопросу о том, что такое СКК младшего школьника внимание уделяется, в основном, в работах молодых исследователей.

Ю.В. Рыднина и С.В. Дериглазов в статье «Социокультурная компетенция младших школьников: структура и содержание» (2015) определяют СКК младших школьников как «способность применять социокультурные знания, умения, способности и личные качества в процессе иноязычного общения» [11, с. 83]. Это определение возвращает нас к классическому определению, данному Ван Эком и Тримом, но на наш взгляд, оно не достаточно подробно.

Обобщая все определения данные выше, мы можем дать следующее определение СКК, на которое и будем опираться в данной работе:

**СКК младшего школьника** – это один из предметных результатов обучения английскому языку, предполагающий овладение учащимися знаниями об иноязычной культурной среде (о традициях, обычаях, достижениях культуры и литературы, особенностях социального поведения), а также навыками и умениями речевого и неречевого поведения (этикетными формулами, поведенческими образцами). СКК также

предполагает способность пользоваться этими знаниями и навыками в процессе межкультурного общения, основываясь на своих речевых возможностях.

Мы считаем необходимым уделить особое внимание соответствию речевых способностей младшего школьника навыкам и способностям, которые он должен уметь проявить в процессе межкультурного общения.

Согласно Общеввропейской шкале владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, 2001), выпускник начальной школы в России овладевает иностранным языком на уровне А1 [18]. Этот уровень считается низким уровнем владения иностранным языком. Ученик уровня А1 может общаться в упрощенной манере, употребляя в речи знакомые фразы и выражения, задавать и отвечать на простые вопросы, рассказывать о себе, своём доме, знакомых людях и привычных вещах, вести несложные разговоры на знакомые темы, если собеседник говорит медленно и отчетливо и готов оказать помощь [18].

Таким образом, выпускник начальной школы должен владеть иностранным языком на достаточно невысоком уровне. На наш взгляд, необходимо учитывать этот факт при определении структурных компонентов СКК и содержания обучения.

Большинство отечественных и зарубежных исследователей выделяют в качестве компонентов СКК социокультурные **знания, умения и способности**, а также такие **качества личности** как толерантность, рефлексия, мотивацию к общению.

Так, например, Ван Эк и Трим (1991) описывают СКК при помощи “can do statements” – выражений, описывающих, что человек, изучающий иностранный язык должен знать и что должен быть способен делать в рамках той или иной компетенции.

СКК, согласно Ван Эку и Триму, включает в себя знания и умения в области:

1. Универсального опыта (Universal Experiences): повседневное поведение, условия жизни носителей языка, правила межличностного общения и главные ценности и социальные установки;

2. Социальных конвенций и ритуалов (Social Conventions and Rituals), в том числе:

– аспектов неречевого поведения, таких как язык тела и правила посещения различных мероприятий (время прихода и ухода, форма одежды, необходимость принести с собой подарок и т. д.),  
– языковых факторов, включающих в себя социальные конвенции, регулирующие использование функций языка, а также способность применять их в соответствии с ситуацией.

3. Правил вежливости (Politeness Conventions) [19].

По мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина (2009), СКК включает в себя следующие компоненты:

а) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, духовных ценностях и культурных традициях, особенностях национального менталитета);

б) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения, верная трактовка явлений иноязычной культуры);

в) личностное отношение к фактам иноязычной культуры (в т. ч. способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении);

г) владение способами применения языка (правильное употребление социально маркированных языковых единиц в речи в различных сферах межкультурного общения, восприимчивость к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями);

д) такие качества личности как «открытость, терпимость, готовность к общению» [1, с. 287].

Как мы видим, компоненты СКК, выделенные Ван Эком и Тримом, с одной стороны, и Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным, с другой, сходны.

Г.А. Воробьев (2003) рассматривает следующие компоненты СКК:

1. Лингвострановедческий компонент – знание лексических единиц с национально-культурной семантикой (безэквивалентная лексика, фоновые слова) и способность использовать их соответственно ситуации общения;

2. Социолингвистический компонент – знание о языковых особенностях различных социальных слоёв, возрастных групп, полов (речевые, ситуативные клише, модели речевого поведения и т.д.);

3. Социально-психологический компонент – владение моделями поведения, принятыми в данной культуре, с использованием соответствующей коммуникативной техники;

4. Культурологический компонент – знание традиций, обычаев, основных ценностей народов изучаемого языка, осведомлённость о нормах поведения и т.д. [4].

Н.Г. Муравьёва (2011) выделяет следующие компоненты СКК:

– когнитивно-информационный (знания о культуре своей страны и страны изучаемого языка, умение пользоваться информацией);

– смыслообразующе-аксиологический (осмысленное отношение к информации, понимание, толерантность, ценностное отношение к культуре, рефлексия, мотивация);

– коммуникативно-деятельностный (умение и готовность вступать в контакт, знание техник и приемов общения, социальная мобильность, самостоятельность, креативность, творчество) [10, с. 141].

Структурные компоненты СКК представлены нами в виде схемы 2.

Схема 2

### Социокультурная компетенция





Однако, все исследователи, упомянутые нами ранее, не фокусируют своего внимания на формировании СКК младшего школьника.

Ю.В. Рындина и С.С. Дериглазов [11, с. 84], исследуя вопрос формирования СКК младшего школьника, разделяют компоненты СКК на три блока: социокультурные знания, социокультурные умения, способности и качества личности. Представим компоненты в виде таблицы, чтобы найти соответствия между тремя блоками (Таблица 1).

Таблица 1

Компоненты СКК младшего школьника

Социокультурные знания	Социокультурные умения	Способности и качества личности обучаемых
- знание культурных особенностей носителей языка, их традиций, ритуалов: время прихода/ухода, подарки, одежда, угощение, ведение беседы, комплименты, прощание, культура застолья.	- умение использовать этикетные формулы в устной и письменной коммуникации: приветствие, прощание, поздравление, извинение, просьба.	- речевой и социокультурный такт и вежливость.
- знание норм поведения и этикета (способы вербального и невербального контакта): рукопожатия, прикосновения, объятия, поцелуи, жесты, мимика, язык глаз, дистанция общения, позы, правила вежливости.	- строить речевое и неречевое поведение в соответствии с культуроведческими нормами социума.	- способность слышать и слушать собеседника.
- знание социокультурного портрета страны изучаемого языка: основных этапов развития, наиболее важных вех в истории страны, культурного наследия.	- собирать, систематизировать, анализировать, интерпретировать информацию общекультурного, культуроведческого, социолингвистического и лингвострановедческого характера; - умения представлять свою страну, свою культуру в условиях иноязычного межкультурного общения, проводить аналогии и сопоставления фактов и явлений соизучаемых культур.	- способность понимать и принимать различия культур поведения родного языка и языка изучаемой страны; - открытость (свобода от предрассудков) по отношению к людям – представителям иной культуры); - терпимость (терпимое отношение к проявлениям чуждого, непривычного нам в других культурах).

Размещение компонентов СКК и соответствующего им содержания обучения в таблице позволяет нам увидеть процесс формирования СКК в виде поступательного процесса, где каждый последующий компонент служит основой предыдущего.

Мнения о целостности компонентов придерживается и Эва Ларцен (Eva Larzén, 2005). Рассматривая отношение учителей к культурному компоненту обучения английскому языку в финских школах, она приходит к выводу, что зачастую преподаватели ставят перед собой целью развитие лишь одного из компонентов СКК: знаний, умений и способностей, таких качеств личности, как толерантность и эмпатия. Однако, как утверждает Ларцен, все вышеперечисленные компоненты являются частью кумулятивного процесса, а, соответственно, развитие одного компонента должно служить развитию другого [21].

Опираясь на схематическое изображение поступательного процесса формирования СКК, предложенного Э. Ларцен [21, с. 116] мы также можем представить процесс формирования СКК в виде своеобразной лестницы (Рис. 1). Отметим, что, несмотря на то, что большинство исследователей выделяют в качестве основных компонентов СКК знания, умения, способности и качества личности, нам представляется необходимым включить в классификацию компонентов и *социокультурные навыки*, так как именно формирование навыков речевого и неречевого поведения, на основе полученных знаний, является необходимым этапом для последующего формирования соответствующих умений. Другим аргументом служит то, что английское слово “skills”, употребляемое в проанализированных нами работах, допускает двоякий перевод: “skills” – навыки, умения.



Рисунок 1. Формирование компонентов СКК

Таким образом, социокультурные знания, при условии, что они являются фундаментом для развития социокультурных навыков, умений, служат основой для формирования способностей к общению и таких качеств личности, как толерантность, открытость, готовность к общению.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что классификация, предложенная Ю.В. Рыдниной и С.С. Дериглазовым, адекватна как тем целям и задачам по развитию СКК, которые ставит перед педагогами ФГОС, так и целям и задачам данной работы.

Однако стоит отметить, что мы намеренно не включили в таблицу следующие элементы, которые Ю.В. Рыднина и С.С. Дериглазов относят к личностному компоненту СКК:

- потребность самостоятельно изучать иностранный язык во внеурочное время;
- готовность к общению (желание и возможность вступать в активное общение с представителями иной социокультурной общности).

Как видно из таблицы «Компоненты СКК младшего школьника» (Таблица 1), эти личностные компоненты не соотносятся ни с одной из категорий социокультурных навыков и умений. По нашему мнению, формирование потребностей и желаний учеников, иначе мотивации к учёбе и общению, относятся, скорее, к сфере психического развития, чем к сфере предметных результатов обучения иностранному языку. Эти характеристики могут быть развиты через мотивирующие виды деятельности и формы занятий отличные от урочных. Нам кажется, что одной из форм такой деятельности может стать внеурочная деятельность. К определению этого понятия мы переходим далее.

Согласно ФГОС основная образовательная программа начального общего образования должна реализоваться образовательным учреждением «через организацию урочной и внеурочной деятельности» [20, с. 14]. Таким образом, образовательные цели не могут быть достигнуты без внеурочной деятельности.

Чтобы определить, что такое внеурочная деятельность, обратимся к ФГОС и Методическим рекомендациям Минобрнауки России (2011). Согласно последним, под внеурочной деятельностью (далее – ВД) следует понимать «образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования» [9, с. 5]. Согласно ФГОС, существует большое разнообразие форм, в которых может быть организована ВД, среди них: «экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики», также ВД осуществляется «на добровольной основе в соответствии с выбором участника образовательного процесса» [20, с. 21]. ВД должна обладать планом и проводиться по следующим направлениям развития личности: спортивно-оздоровительному, духовно-нравственному, социальному, общеинтеллектуальному, общекультурному (ibid.).

Исследователи Махоуни (Mahoney), Ларсон (Larson), Эклз (Eccles) и Лорд (Lord) в статье “Organized Activities as Developmental Contexts for Children and Adolescents” (2005) разделяют всю внеурочную деятельность на структурированную (organized activities) и неструктурированную (unstructured activities). Под внеурочной деятельностью учёные понимают «любой вид формальной активности для детей от 6 до 18 лет, который не является частью основной учебной программы» [22, с. 4]. Структурированная учебная деятельность, согласно мнению учёных, – это любой вид учебной деятельности, организованный на добровольной и регулярной основе, «обладающий структурой, проходящий под наблюдением взрослых (adult supervision) и ставящий своей главной задачей развитие навыков и умений (skill-building)» [Ibid.].

Неструктурированная учебная деятельность – это любой другой вид деятельности такой, как «просмотр телевидения, прослушивание музыки, общение со сверстниками (“hanging out” with peers)» (Ibid.) и т.д. Опираясь на всё сказанное выше, мы можем утверждать, что ВД в российских школах является одной из разновидностей структурированной учебной деятельности.

Таким образом, под ВД мы будем понимать *любой вид структурированной учебной деятельности, проходящий под руководством педагога, направленный на освоение основной образовательной программы начального общего образования и личностное развитие учеников, организуемый на добровольной и бесplatной основе*. Необходимо различать внеурочную деятельность и дополнительное образование (факультативы), которые часто предлагаются школами на платной основе и являются дополнительной учебной нагрузкой для учеников, то есть не направлены на освоение основной образовательной программы.

Внеурочная деятельность стала обязательной частью образовательного процесса в РФ только в 2012 году с введением ФГОС третьего поколения. Таким образом, исследования в области ВД представлены, в

основном, иностранными источниками (Schuepbach, 2015; Vakoban, Aljarallah, 2015; Whiteley, Richard, 2012; Massoni, 2011; Morrisey, 2005; Mahoney et al., 2005; Miller, 2003).

Большинство исследователей сосредотачивают своё внимание на положительном эффекте, который оказывает участие школьников или студентов в ВД на их успеваемость. Так, например, Марианн Шупбах (Marianne Schuepbach) утверждает, что участие в ВД положительно влияет на успеваемость младших школьников в математике в швейцарских школах [27], а Р.А. Бакобан (R.A. Vakoban) и С.А. Алларайя (S.A. Aljarallah) исследуют положительный эффект, который производит участие в ВД студентов ВУЗов на средний балл их успеваемости (grade average) [17].

Эрин Массони (Erin Massoni) отмечает, что участие в ВД имеет позитивный эффект не только на успеваемость учеников, но и на их поведение, самооценку, отношение к учителям и к школе в целом. Исследователь утверждает, что т.к. ВД имеет добровольный характер и позволяет ученикам выбирать те виды деятельности, которые им действительно интересны, она предоставляет ученикам возможность сформировать позитивное отношение к школе [23, с. 86].

В упомянутом выше исследовании Дж. Л. Махуони (Mahoney) утверждает, что участие в ВД в детстве благотворно влияет на развитие социальных навыков детей и на их успеваемость в дальнейшем обучении [22: 6].

В российской научной практике вопросом ВД занимаются, в основном, педагоги и методисты, которые разрабатывают планы уроков и методические рекомендации по организации ВД в условиях реализации ФГОС. Так, Г.Г. Богачева утверждает, что ВД является эффективной развивающей средой для формирования у школьников социальной компетентности, и разрабатывает собственную систему внеклассной работы, утверждая, что она представляет «пример комплексного подхода к формированию социальной компетентности» [2, с. 92]. Д.В. Григорьев и П.В. Степанов разрабатывают так называемый «методический конструктор» внеурочной деятельности, призванный помочь педагогам составлять планы ВД, направленные на достижение воспитательных результатов [5].

Опираясь на сказанное выше, мы можем утверждать, что по всему миру ВД рассматривается как мощный механизм социализации и мотивации школьников. Однако российские исследования в области ВД имеют практическую направленность: исследователи ищут новые формы для ВД, разрабатывают стратегии и планы уроков, однако, статистических исследований, подобных зарубежным, которые прямо демонстрировали бы эффективность ВД, практически не проводится.

В связи с этим особенно интересной для нас является статья «Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников» (2014), в которой В.А. Иванюшина и Д.А. Александров исследуют наиболее популярные виды внеклассной деятельности среди российских школьников.

Под внеклассной деятельностью исследователи подразумевают любой вид внеурочной активности, включая индивидуальные занятия с преподавателем, летние лагеря, коммерческие курсы, самообразование и т.д. Исследование проводилось среди школьников «живущих в населенных пунктах разного типа, включая мегаполисы, средние и малые города, в также сельские поселения, обучающихся в разных школах (крупных и малых, благополучных и неблагополучных), воспитывающихся в разных семьях» [8, с. 176]. Результаты исследования показали, что иностранный язык входит в число самых популярных среди детей внеурочных занятий – он занимает третье место после спортивных занятий, а также танцев, музыки и изобразительных искусств, которые авторы исследования включают в один пункт [8, с. 180]. Внеклассные занятия, как показывает исследование, чаще всего проходят в общеобразовательной школе; музыкальные школы, спортивные секции, дворцы творчества занимают лишь вторую позицию [8, с. 193]. Однако иностранный язык оказался единственным видом внеклассной деятельности, которым дети занимаются чаще всего с частным педагогом, школьная внеурочная деятельность – второй по частоте вариант ответа. Таким образом, внеурочная деятельность по иностранному языку требует модернизации, новых форм для привлечения большего числа учеников.

**Выводы.** В статье обоснована необходимость работы над формированием социокультурной компетенции младших школьников. Рассмотрено понятие СКК младшего школьника, определены её основные компоненты. Обоснована необходимость целостного подхода к компонентам СКК, формирование СКК представлено в виде поступательного процесса.

Формирование потребностей и желаний учеников к общению на иностранном языке могут быть развиты через мотивирующие виды деятельности и формы занятий отличные от урочных. Одной из форм такой деятельности является внеурочная деятельность. Нами определено понятие внеурочная деятельность в школе, рассмотрено влияние внеурочной деятельности на английском языке на успеваемость, мотивацию и социализацию учеников.

#### **Литература:**

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Богачева Г.Г. Внеурочная деятельность как средство формирования социальной компетентности учащихся [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы V междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). – Чита: Издательство «Молодой ученый», 2014. – С. 92-106.
3. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы). – М., 1997. – 331 с.
4. Воробьев Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка [Текст] / Г. А. Воробьев // Иностранные языки в школе, 2003. – № 2. – С. 30-35.
5. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор [Текст] / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – (Стандарты второго поколения). – 223 с.
6. Елизарова Г.В. О природе социокультурной компетенции [Текст] // Слово, предложение и текст как интерпретирующие системы. Studia Linguistica 8. – СПб.: Тригон, 1998. – С. 25-31.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
8. Иванюшина В.А. Социализация через неформальное образование: внеклассная деятельность российских школьников [Текст] / В.А. Иванюшина, Д.А. Александров // Вопросы образования, 2014. – № 3. – С. 174-196.

9. Методические рекомендации Минобрнауки России ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ВВЕДЕНИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ. – 2011. – 17 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.dagminobr.ru/storage/files/2011/03-296.pdf> Дата доступа: 21.02.2016.

10. Муравьева Н.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовательной практике // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. – 2011. – №9. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-sotsiokulturnoy-kompetentsii-v-sovremennoy-nauke-i-obrazovatelnoy-praktike> Дата доступа: 25.07.2016.

11. Рындина Ю.В., Дериглазов С.С. Социокультурная компетенция младших школьников: структура и содержание // Молодой ученый. – 2015. – №9.1. – С. 82-85.

12. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. Серия: О чем спорят в языковой педагогике. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.

13. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с.

14. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 12-18.

15. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. / Министерство образования Российской Федерации. – М. 2004. – 221 с.

16. Хугорской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 23 апреля. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://eidoss.ru/journal/2002/0423.htm> . Дата доступа: 28.02.2016.

17. Vakoban, R.A. and Aljarallah, S.A. (2015). Extracurricular activities and their effect on the student's grade point average: Statistical study. Educational Research and Reviews, 10(20), 2737-2744.

18. Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.

19. Ek van J. Threshold Level 1990 / J. van Ek, J.L.M. Trim. Strasbourg: Council of Europe Press, 1991.

20. FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD FOR THE PRIMARY GENERAL EDUCATION. (2009). 1st ed. [ebook] [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.dof-edu.ru/en/materials/russian-federal-state-educational-standards>, p.39. Available at: <http://www.dof-edu.ru/images/primary%20education%20standard.pdf> Дата доступа: 17.01.2016.

21. Larzén, E. (2005). In pursuit of an intercultural dimension in EFL-teaching: exploring cognitions among Finland-Swedish comprehensive school teachers.

22. Mahoney, J.L., Larson, R.W., Eccles, J.S., & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In J.L. Mahoney, J.L. Larson, & J.S. Eccles (Eds.). Organized activities as context of development: Extracurricular activities, after-school and community programs (pp. 3–22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

23. Massoni, E. (2011). Positive effects of extracurricular activities on students. ESSAI, 9 (1), 27.

24. Miller, B.M. (2003). Critical hours: Afterschool programs and educational success. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.nmefoundation.org/getmedia/08b6e87b-69ff-4865-b44e-ad42f2596381/Critical-Hours?ext=.pdf> Дата доступа: 14.04.2016.

25. Morrissey, K. (2005). The relationship between out-of-school activities and positive youth development: An investigation of the influences of communities and family. Adolescence, 40, 67-85.

26. Robert F. Whiteley and George Richard. Timetabling and extracurricular activities: a study of teachers' attitudes towards preparation time Management in Education. January, 2012, 26: 6-12, doi:10.1177/0892020611426894

27. Schuepbach, M. (2015) Effects of extracurricular activities and their quality on primary school-age students' achievement in mathematics in Switzerland, School Effectiveness and School Improvement, 26:2, 279-295, DOI: 10.1080/09243453.2014.929153

28. V.A. Ivaniushina & D.A. Aleksandrov (2015) Socialization Through Informal Education: The Extracurricular Activities of Russian Schoolchildren, Russian Education & Society, 57:4, 189-213, DOI: 10.1080/10609393.2015.1068553

Педагогика

УДК: 37.02

директор школы Мальцева Юлия Николаевна

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
Каринская средняя общеобразовательная школа (с. Каринское)

#### ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГЕНДЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЭТАП СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* Рассматривается актуальная проблема развития гендерного образования в системе современного школьного образования. Анализируются научные подходы к определению сущности гендерного образования, определению его места в системе школьного образования, раскрывается опыт инновационных школ по реализации идей гендерного образования.

*Ключевые слова:* гендерное образование, инновационный опыт, содержание, формы учебно-воспитательного процесса в гендерном образовании.

*Annotation.* The present article considers the problem of development of gender perspective in modern school education. The work analyzes the scientific approaches to defining the essence of gender perspective in education; also the article analyzes the definition of place in the school system; considers experience of innovative schools realizing the gender perspective in education.

*Keywords:* gender perspective in education, innovative experience, content, forms of educational process in gender perspective in education.



**Введение.** Для современного этапа развития школьного образования характерно появление гендерного образования, позволяющего учитывать полоролевые особенности мальчиков и девочек в современном образовании, в основе всего этого лежат лучшие прогрессивные традиции всего предшествующего периода развития педагогической мысли. В данном контексте феномен «гендерное образование» не может рассматриваться как порождение педагогической теории и практики XX-XXI веков, а требует осмысленного исследования исторического опыта. Являясь уникальным явлением в системе образования, гендерное образование недостаточно изучено с точки зрения как сущностных характеристик, так и определения его места и роли в современном образовательном процессе школы.

**Изложение основного материала статьи.** Для лучшего осмысления данного понятия обратимся к терминологическому рассмотрению его сущности и содержательных характеристик. Анализ ряда педагогических словарей под редакцией С.М. Вишняковой, Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова позволяет констатировать, что определение исследуемого понятия не включено в перечень актуальной лексики [1, 2].

В то же время следует отметить, что в философском словаре под редакцией В.Г. Кузнецова предприняты попытки раскрыть содержание рассматриваемого феномена. Во-первых, раскрывается этимология понятия. Гендер (от англ. – gender – род) – термин, применяющийся для обозначения отличия «социального пола» от биологического пола. Во-вторых, в словаре обозначено время внедрения этого понятия – 1975 г. По мнению автора вышеназванного словаря «гендер» введён в научный оборот Геил Рубин [3, с. 101].

Следует подчеркнуть, что в педагогических исследованиях содержится несколько иная информация о времени возникновения понятия «гендер». По мнению С.А. Коробкова, термин «гендер» введён в научную литературу в 60-е годы американским педагогом Дж. Скоттом, с тем чтобы показать различия в социально-ролевом поведении женщин и мужчин [4, с. 69].

В исследовании Н.П. Аникеева называется иная дата появления термина «гендер» - 1968 год. Учёный подчёркивает, что психолог Р. Столлер предпринимает попытку определения различий «пол» и «гендер» [5, с. 16].

Как видим, существует разные точки зрения даже о времени введения в научный оборот понятия «гендер». Это происходит потому, что рассматриваемое понятие является очень сложным и динамичным понятием. Согласимся с позицией Л.И. Столярчук, объясняющей многие противоречия тем, что понятие «гендер» является новым направлением для педагогики современного этапа [6, с. 62].

И.А. Кириллова, приводит в качестве аргумента следующие факты: недостаточную включённость российских педагогов в гендерные исследования [7, с. 73]. Этим объясняется и отсутствие в современной педагогической науке целостной концепции по гендерной проблематике.

В современном издании большой психологической энциклопедии представлено видение понятия «гендер» в психологическом аспекте.

Понятие «гендер» рассматривается как социально-биологическая характеристика, с помощью которой даётся определение понятиям «мужчина» и «женщина» [8, с. 106].

В этом же словаре толкуются и такие понятия, как «гендерная роль», «гендерное различие» [8, с. 106]. Эти понятия мы рассматриваем как сопряжённые с понятием «гендер».

Вышеприведённые материалы из философского и психологического словарей свидетельствуют о том, что в науке формируется философско-психологическое осмысление путей развития гендерного образования как феномена социальной теории и практики.

В нашем понимании гендерное образование представляет собой процесс создания условий, механизмов и технологий обучения и воспитания учащихся на основе учёта их половых различий. Такая трактовка требует коренных изменений содержания, методов и форм организации образовательного процесса, изменение самого типа школы, где образовательный процесс будет строиться на основе гендерного подхода, целью которого является коррекция гендерных стереотипов в пользу проявления и развития личностных склонностей индивида, формирования у него идентичности.

Период коренной трансформации всех сфер общественной жизни привёл к изменениям в образовании. В конце XX и начале XXI столетия в России появляется множество новых школ. А.М. Саранов и Т.С. Перекрёстова называют их нетрадиционными учебными заведениями. Это Вальдорфские школы, адаптивная школа Е.А. Ямбурга, «Школа жизни» Ш.А. Амонашвили и др. [9, с. 32-33]. К новым школам, имеющим концептуальные установки, содержание, формы, методы, технологии учебно-воспитательной работы, относятся и школы гендерного образования.

В стране создаются дифференцированные учебные заведения и учреждения дополнительного образования, разграниченные по половому признаку: женские гимназии, мужские лицеи, средние профессиональные учреждения, ориентированные на женские и мужские профессии (школы домохозяйек, военные колледжи), школы дополнительного образования для девочек, мальчиков, женские и мужские клубные объединения. Они ставят цель – помочь молодым людям получить специальность и овладеть половыми ролями, которые им предстоит выполнять в жизни.

Анализ показывает, что на научно-практических конференциях («Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход» - Волгоград, 2005), в научных публикациях на страницах педагогических журналов (Н.П.Аникеева «Гендерное отношение в воспитательном пространстве». Педагогическое образование и наука, 2002. №4) [5, 7, 10, 11], рассматриваются различные аспекты гендерного образования и воспитания учащихся.

В то же время необходимо отметить, что в научных исследованиях в большей степени раскрываются и исследуются особенности гендерного воспитания. Проиллюстрируем это на конкретных примерах.

М.А. Толстых в своём исследовании анализирует проблему полоролевого становления старшеклассников, являющейся актуальной в связи с увеличением нарушений в половом самосознании, сексуальных ориентациях молодёжи и пр. Заслуживает внимания данное исследование, является выделение функций полоролевого поведения старшеклассников. Учёный выявил и описал три функции: ценностно-смысловая, поисковая, регулятивная [10, с. 82]. Раскрыта суть каждой функции. Ценностно-смысловая предполагает развитие полового самосознания, сексуальной ориентации, обогащения полоролевого репертуара, осознание смысла полоролевого поведения сверстников, педагогов, родителей и других взрослых. Поисковая функция направлена на обретение себя, осмысление особенностей собственной мужской, женской индивидуальности. Регулятивная функция обеспечивает сознательное, ответственное,

мотивированное полоролевое поведение, индивидуальное полоролевое самоопределение, самостановление мужской, женской индивидуальности старшеклассников [10, с. 82].

В исследовании Н.А. Шалыгиной рассматриваются возможности дисциплин гуманитарного цикла: истории, литературы, обществознания – в полоролевом воспитании школьников. [11]. Учёный выявляет особенности гуманитарных дисциплин, заключающиеся в следующем: складывание целостного (личностного) отношения к предмету, основанного на собственном жизненном опыте; постоянное соотнесение изучаемого объекта с самим собой (познание через переживание); неразрывная связь объекта и знания о нём; формирование в качестве результата познания собственной «теории мира», в том числе и модели собственного поведения [11, с. 74].

Иные дисциплины – естественнонаучного цикла (биология, химия, физика) – являются предметом рассмотрения диссертационного исследования С.А. Коробковой «Формирование взаимоотношений учителя и подросток с учётом половых особенностей» [12]. В данном исследовании процесс формирования взаимоотношений учителя и учащихся подросткового возраста включает три этапа: побудительный (ситуация стимулирования инициативы: для мальчиков демонстрация предмета в контексте его «глобальности», с позиций его значимости в науке и технике; для девочек – снятие фактора тревожности и неуверенности по отношению к изучаемому предмету; процессуальный – ситуация «радость познания (для мальчиков поощрения и самостоятельности; для девочек – коллективный поиск решения учебной задачи или проблемы, выполнение работы по алгоритму или образцу с учётом примеров, иллюстраций и правил); смыслообразующий этап: ситуация успеха (для мальчиков – творческая инициатива; актуализация поисковой деятельности; для девочек – создание условий, при которых они могли бы видеть пользу изучаемого) [12, с. 8-9].

Таким образом, в каждом исследовании содержится ценный опыт, который представляет возможность его широкого использования как в практике общеобразовательных школ, так и в подготовке педагогов к компетентной работе в условиях гендерного образования. Современное понимание гендерного образования предполагает его рассмотрение как особой направленности деятельности школ, вставших на путь инновационных преобразований.

Важно, что гендерный подход к организации обучения и воспитания детей в образовательных организациях (таких в России в настоящее время более 700) стал возрождаться по инициативе педагогических работников. Поводом к такой организации обучения послужил тот факт, что сложившаяся система школьного воспитания и образования в своей основе не учитывает влияния половых различий на психофизиологические процессы развития и становления личности, а также разную специфику поведения мальчиков и девочек в ответ на педагогические воздействия, хотя половой диморфизм относится к числу фундаментальных и постоянных характеристик онтогенеза. Осмысление собственного «я» начинается у ребёнка с его половой принадлежности, и нельзя не брать во внимание этот факт.

Было бы необъективно расценивать гендерный подход к организации обучения современных школьников только лишь как возрождение «хорошо забытого старого». Анализ исторического материала показывает, что для изменения системы образования существовали разные, но преимущественно социальные причины. В настоящее время гендерный подход в образовании осуществляется с учетом результатов современных педагогических, психологических и физиолого-гигиенических исследований.

В муниципальном бюджетном образовательном учреждении Каринской средней общеобразовательной школе (МБОУ Каринская СОШ) с 2014 года практикуется организация отдельных (гендерных) классов для мальчиков и девочек. На сегодняшний день существует три таких параллели (1-ые, 2-ые и 8-ые классы). Количество обучающихся в этих классах составляет 39 % от общего количества школьников. Основная масса детей обучаются по общепринятой системе (смешанные по полу классы).

Для реализации гендерного подхода в образовательном процессе школой была проведена серьезная подготовительная методическая работа. Прежде всего, в результате исследований были выявлены категории педагогов, наиболее подходящих для работы либо в девичьих, либо в мальчиковых классах. Также большое внимание было уделено новым методическим разработкам в свете внедряемой инновации. В гендерных классах учебный процесс строился с учетом принципов методической организации учебного процесса для детей разного пола, разработанных педагогами. В классах девочек – это размеренный темп подачи учебного материала, многократное повторение пройденного с использованием игровых карточек и настольных обучающих игр, дозирование объема и разнообразие подачи новой информации, использование типовых заданий, групповые формы работы с акцентом на взаимопомощь, сначала – формулировка правил и установки, а после – применение их на практике и т.д. Для мальчиков – высокий темп подачи учебного материала, минимальное повторение пройденного, постоянное обновление предлагаемых для решения задач, большое количество заданий на развитие логического мышления, групповые формы работы с элементами соревнования, воспитание духа здорового соперничества, сначала – практическая работа, а после – выявление закономерностей и т.д. Общим же является регулярная смена деятельности во время учебных занятий. Воспитательная работа планируется и проводится на параллель классов (класс мальчиков и класс девочек одного возраста) для того, чтобы вне учебной деятельности мальчики и девочки имели все возможности для полноценного общения.

С первых дней наблюдения были сформированы две основные группы сравнения: девочки – ученицы гендерных классов и девочки – ученицы смешанных классов, а также мальчики – ученики гендерных классов и мальчики – ученики смешанных классов.

Анализ показателей умственной работоспособности (а это интегральный показатель функционального состояния организма ребенка) в динамике учебного дня, недели и триместра (модуля), ее вегетативного обеспечения и эмоционального состояния учащихся гендерных и смешанных классов наряду с педагогической эффективностью и повышением уровня качества обученности выявил значительный рост мотивации к обучению. На разных возрастных этапах это проявлялось как в более высоких показателях скорости и точности умственной работы (по результатам выполнения предложенных заданий), меньшей распространенности случаев выраженного утомления, неблагоприятных реакций на предложенные задания повышенной сложности, высокой степени невротизации, так и в различных сочетаниях изучаемых показателей. Например, к окончанию седьмого класса мальчики гендерных классов имели лучшую (по сравнению с их сверстниками предыдущих лет из смешанных коллективов).

Изучение особенностей учебной мотивации выявило достоверно более высокий ее уровень у учащихся гендерных коллективов практически на всех возрастных этапах. Например, то, что приобретенные в школе знания и навыки пригодятся в жизни, считает 88% мальчиков и только 45,3% мальчиков смешанных коллективов.

Все это свидетельствует о значительном потенциале индивидуализированного подхода к организации обучения и дает основания для более детальной методической разработки гендерной педагогической технологии как имеющей важное значение для сохранения здоровья обучающихся. А это, в свою очередь, возможно только на основе глубокого междисциплинарного взаимодействия специалистов разных учебных профилей.

**Выводы.** Так, в МБОУ Каринской СОШ уже второй год практикуется совместное проведение учебных занятий учителями различных дисциплин. Это позволяет разнообразить образовательный процесс и повысить внутреннюю мотивацию детей к обучению.

#### **Литература:**

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦСПО, 1999. – 538 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
3. Словарь философских терминов. /Научн.ред. В.Г. Кузнецов. – М.: ИНФРА-М, 2012. – 731 с.
4. Коробкова С.А. Учёт гендерных различий учащихся в процессе воспитания и обучения как новая педагогическая проблема. // Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход: сб.научн.тр. и материалов по итогам научн. конф. – Волгоград: Перемена, 2005. – с. 2. – с. 68-72.
5. Аникеева Н.П. Гендерные отношения в воспитательном пространстве. // Педагогическое образование и наука, 2002. - №4. – с. 46-50.
6. Столярчук Л.И. Теоретико-методологические аспекты воспитания: гендерное измерение. // Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход. – Волгоград: Перемены, 2005. – ч. 2. – с. 62-68.
7. Кириллова И.А. К вопросу о гендерном подходе в системе школьного образования и воспитания. // Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход. – Волгоград: Перемены, 2005. – с. 76-79.
8. Большая психологическая энциклопедия. – М.: ЭКСМО, 2007. – 544 с.
9. Саранов А.М., Перекрестова Т.С. Теория и практика становления и развития авторской школы. – Волгоград: Перемена, 2001. – 133 с.
10. Толстых М.А. Становление полоролевого поведения старшеклассников. //Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход. – Волгоград: Перемена, 2005. – ч. 2. – с. 79-82.
11. Шалыгина. Использование специфики дисциплин гуманитарного цикла в полоролевом воспитании школьников. // Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход. – Волгоград: Перемены, 2005. – ч. 2. – с. 72-76.
12. Коробкова С.А. Формирование взаимоотношений учителя и подростков с учётом половых особенностей (на предметах естественнонаучного цикла): автореф.дисс...канд.пед.наук. – Волгоград, 2005. – 24 с.

**Педагогика**

**УДК: 377.5**

**кандидат педагогических наук Мануйлова Виктория Викторовна**

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

### **СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ МОЛОДОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИХ ТРУДОУСТРОЙСТВА**

*Аннотация.* В статье рассматриваются механизмы осуществления сопровождения процесса трудоустройства лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья молодого возраста в субъектах Российской Федерации; нормативно-правовая основа организации и осуществления сопровождения инвалидов молодого возраста при трудоустройстве; дается описание основных мероприятий по сопровождению инвалидов молодого возраста при трудоустройстве в субъектах Российской Федерации; определяются проблемы и трудности осуществления сопровождения инвалидов молодого возраста при трудоустройстве.

*Ключевые слова:* сопровождение, трудоустройство, лица с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, межведомственное взаимодействие.

*Annotation.* Support of subjects of the Russian Federation of persons with disabilities and the limited possibilities of health at a young age in the course of their employment.

The article deals with mechanisms of implementation of the process support employment of persons with disabilities and the limited possibilities of health at a young age in the subjects of the Russian Federation; normative legal basis of organization and implementation support of young people with disabilities in employment; provides a description of the main activities to support young people with disabilities in employment in the constituent entities of the Russian Federation; defines the problems and difficulties of implementation support young people with disabilities in employment.

*Keywords:* maintenance, employment, persons with disabilities and the limited possibilities of health, interagency cooperation.

**Введение.** Правительством Российской Федерации пристальное внимание уделяется вопросам улучшения положения людей с инвалидностью: доступное образование, в том числе профессиональное, содействие им в трудоустройстве, совершенствование форм социальной поддержки, повышение качества

технических средств реабилитации, изменение системы медико-социальной экспертизы, формирование толерантного отношения к лицам с инвалидностью, устранение физических барьеров.

В настоящее время в субъектах Российской Федерации осуществляется сопровождение и трудоустройство инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) молодого возраста следующих нозологических групп: нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития и с соматическими заболеваниями.

Процесс трудоустройства инвалидов является наиболее сложным и требует комплексного подхода. Даже при наличии вакансий и квотирования рабочих мест трудоустройство инвалидов затруднено, так как предоставляемые рабочие места не учитывают индивидуальные особенности ограничений жизнедеятельности.

Трудоустройство инвалидов - одна из основных задач органов службы занятости. Услуги по содействию инвалидам в поиске подходящей работы органами службы занятости оказываются в рамках действующего законодательства в соответствии с рекомендациями в ИПРА инвалида по профессиональной реабилитации или абилитации, разработанными специалистами медико-социальной экспертизы. Вместе с тем некоторые инвалиды трудоспособного возраста не способны в связи с ограничениями жизнедеятельности самостоятельно решать задачи по трудоустройству, профессиональному обучению, закреплению на рабочих местах. Эта категория граждан нуждается в индивидуальной помощи. Для организации работодателями специализированных рабочих мест для инвалидов требуются дополнительные меры по организации их труда, включая адаптацию основного и вспомогательного оборудования, техническое и организационное оснащение, дополнительное оснащение рабочего места и обеспечение техническими приспособлениями с учетом индивидуальных возможностей инвалидов, проведение иных мероприятий, и сопровождается дополнительными затратами.

**Изложение основного материала статьи.** Нормативно-правовая основа организации и осуществления сопровождения инвалидов молодого возраста при трудоустройстве:

В соответствии с Конвенцией о правах инвалидов, ратифицированной Российской Федерацией в 2012 году, гражданам должна быть оказана помощь в поиске, получении, сохранении и возобновлении работы, обеспечении разумного приспособления рабочего места с учетом индивидуальных потребностей инвалидов. Помощь в трудоустройстве в силу имеющихся у инвалидов ограничений жизнедеятельности должна быть индивидуализированной и предоставляться конкретными лицами.

Нормативно-правовую основу сопровождения инвалидов молодого возраста при трудоустройстве составляют:

- Региональные программы по сопровождению инвалидов молодого возраста при трудоустройстве (разработаны в соответствии с Законом Российской Федерации от 19.04.1991 N 1032-1 "О занятости населения в Российской Федерации", Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2012 N 597 "О мероприятиях по реализации государственной социальной политики", планом мероприятий по реализации в субъектах Российской Федерации программ сопровождения инвалидов молодого возраста при получении ими профессионального образования и содействия в последующем трудоустройстве на 2016 - 2020 годы, утвержденным распоряжением Правительства Российской Федерации от 16.07.2016 N 1507-р.; с приказом Минтруда России от 23.08.2017 N 625 "Об утверждении Типовой программы по сопровождению инвалидов молодого возраста при трудоустройстве в рамках мероприятий по содействию занятости населения" "Сопровождение инвалидов молодого возраста при трудоустройстве").

- Порядок организации обучения безработных инвалидов новым профессиям утвержденный постановлениями Правительства субъектов российской Федерации.

- Порядок сопровождения инвалидов молодого возраста при трудоустройстве.

- Межведомственный комплексный план, утвержденный О.Ю.Голодец.

- Межведомственный комплексный план субъектов Российской Федерации по вопросам организации инклюзивного образования и создания специальных условий для получения образования детьми - инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья.

- Межведомственный комплекс мер по профессиональному образованию и (или) профессиональному обучению в профессиональных образовательных организациях и организациях высшего образования и трудоустройству инвалидов до 2020 года.

- Комплекс мер, направленных на повышение эффективности реализации мероприятий по содействию трудоустройству инвалидов и на обеспечение доступности профессионального образования на 2017-2019 гг.».

- Подпрограмма «Содействие занятости граждан, особо нуждающихся в социальной защите и испытывающих трудности в поиске работы».

- Программа дополнительных мероприятий в сфере занятости населения, направленных на снижение напряженности на рынке труда.

- Постановление «О порядке предоставления субсидий из областного бюджета юридическим лицам и индивидуальным предпринимателям в целях возмещения затрат, связанных с трудоустройством инвалидов».

- Государственная программа «Доступная среда».

Цель сопровождения инвалидов молодого возраста при трудоустройстве в субъектах Российской Федерации - создание условий для трудовой реабилитации инвалидов молодого возраста, социальной адаптации к условиям современного рынка труда через профессиональную подготовку и трудовую занятость, а также повышение уровня их жизни.

Межведомственное взаимодействие при организации и осуществлении сопровождения инвалидов молодого возраста при трудоустройстве в субъектах Российской Федерации: налажено взаимодействие с Министерством труда и миграционной политики, Республиканским агентством занятости, с Департаментами по труду и занятости населения, управлениями занятости населения, органами службы занятости населения, профессиональными образовательными организациями, кадровыми службами предприятий, общественными организациями. Организовано межведомственное взаимодействие с учреждениями системы здравоохранения, социальной защиты и труда, образования (с отделением Пенсионного фонда с медико-социальной экспертизой, территориальным фондом обязательного медицинского страхования, территориальным органом Федеральной службы государственной статистики и др.) по сопровождению и трудоустройству инвалидов и лиц с ОВЗ, получивших среднее профессиональное образование, в том числе на специально оборудованные или квотируемые рабочие места.



Мероприятия по сопровождению инвалидов молодого возраста при трудоустройстве в субъектах Российской Федерации предусматривают создание механизма, способствующего обеспечению условий для обучения на разных уровнях, развитие системы психолого-педагогического сопровождения, действия по повышению качества инклюзивного, специального, дистанционного и дополнительного образования указанной категории обучающихся, проведение мониторингов и исследований, разработки механизмов межведомственного взаимодействия.

Перечень мероприятий:

- в субъектах организован персонализированный учет потребности инвалидов трудоспособного возраста в трудоустройстве, открытии собственного дела (Владимирская область; Тюменская область, Республика Коми; Амурская область; Волгоградская область; Иркутская область; Республика Тыва; Республика Мордовия; Псковская область; Республика Башкортостан и др.).

- Организация ярмарок вакансий и учебных рабочих мест для инвалидов, в том числе инвалидов молодого возраста (Владимирская область; Тюменская область; Амурская область; Камчатский край; Магаданская область; Иркутская область; Республика Тыва; Нижегородская область; Сахалинская область; Псковская область; Ивановская область; Рязанская область; Ярославская область; Смоленская область и др.).

- Создание базовых профессиональных образовательных организаций, обеспечивающих поддержку функционирования региональной системы инклюзивного среднего профессионального образования инвалидов и ОВЗ (80 БПОО в 74 субъектах Российской Федерации). Проведены конференции, семинары, круглые столы, вебинары для педагогических работников и родителей обучающихся инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (законных представителей) по вопросам сопровождения и трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью. Проводятся специальные занятия по социальной адаптации безработных инвалидов молодого возраста, в том числе в группах «Клуб ищущих работу».

- Консультирование работодателей, принимающих на работу инвалидов, в том числе инвалидов молодого возраста, по вопросам: определения мероприятий по оснащению (оборудованию) специального рабочего места для трудоустройства инвалида; оказания помощи в освоении инвалидами трудовых обязанностей и передвижении на территории работодателя; содействия в организации наставничества (при необходимости), в том числе силами работодателя (Брянская область; Волгоградская область; Тверская область; Владимирская область; Ямало-Ненецкий автономный округ; Нижегородская область; Республика Северная Осетия-Алания; Псковская область и др.).

- Осуществление информационного обеспечения в сфере реализации мероприятий, направленных на сопровождение инвалидов молодого возраста при трудоустройстве (Москва; Московская область; Ленинградская область; Тверская область; Брянская область; Владимирская область; Тюменская область, Республика Коми; Камчатский край; Ненецкий автономный округ; Амурская область; Нижегородская область; Иркутская область; Республика Тыва; Республика Мордовия; Псковская область; Республика Башкортостан; Оренбургская область; Ярославская область; Ямало-Ненецкий автономный округ; Сахалинская область; Брянская область и др.). На официальных сайтах профессиональных образовательных организаций размещена информация по сопровождению инвалидов и лиц с ОВЗ, в том числе на квотируемые рабочие места; осуществляется информационное сопровождение мероприятий по обеспечению занятости инвалидов «Работа, доступная всем» «Атлас профессий» и др.), работает «горячая линия», осуществляются Web- консультации и др.).

- Организация работы "горячей линии" по вопросам профессионального образования инвалидов молодого возраста и лиц с ограниченными возможностями здоровья (Амурская область; Ямало-Ненецкий автономный округ; Сахалинская область; Камчатский край; Республика Коми; Нижегородская область).

- Реализация мероприятий по профессиональному консультированию с целью подбора вида деятельности и расширения возможностей трудоустройства инвалидов (Магаданская область; Чукотский автономный округ).

- Организация инициативного трудоустройства молодых инвалидов до их обращения в органы службы занятости за содействием в поиске работы, в том числе молодых инвалидов, обучающихся на последних курсах в профессиональных образовательных организациях (Владимирская область; Тюменская область, Республика Коми; Ямало-Ненецкий автономный округ; Волгоградская область; Амурская область; Иркутская область; Республика Тыва; Псковская область; Брянская область).

- Организация взаимодействия с соисполнителями и участниками региональной программы по вопросам реализации мероприятий программы (все субъекты).

- Организация взаимодействия с общественными организациями инвалидов (отделениями Всероссийского общества инвалидов, Всероссийского общества глухих, Всероссийского общества слепых) по вопросам сопровождения молодых инвалидов при трудоустройстве (все субъекты).

- Создание специальных условий для инвалидов молодого возраста при получении профессионального образования (Государственная программа «Доступная среда») (все субъекты).

- Профессиональная ориентация незанятых инвалидов молодого возраста (все субъекты).

- Социальная адаптация безработных инвалидов молодого возраста (Орловская область; Владимирская область; Тюменская область, Республика Коми; Амурская область; Иркутская область; Нижегородская область; Республика Тыва; Чукотский автономный округ; Республика Мордовия; Псковская область; Республика Северная Осетия-Алания; Сахалинская область; Республика Башкортостан; Магаданская область; Волгоградская область).

- Создание банка резюме выпускников профессиональных образовательных организаций, в том числе выпускников-инвалидов, осуществляющих поиск работы после обучения (Волгоградская область).

- Осуществление мониторинга работы программы межведомственного взаимодействия «Обработка данных профессиональной реабилитации или абилитации инвалида».

- Мониторинг закрепления на рабочем месте выпускников инвалидов и выпускников с ограниченными возможностями здоровья (все субъекты).

- Принятие мер по направлению граждан из числа инвалидов и лиц с ограниченными возможностями для участия на региональном этапе конкурса профессионального мастерства "Абилимпикс". Организованы и проведены Региональные чемпионаты профессионального мастерства для людей с инвалидностью и ОВЗ «Абилимпикс» с освещением в средствах массовой информации, «Молодые дарования», «Trash Fashion» и др., фестивали творчества «Мир безграничных возможностей», «Вместе мы сможем», «Дружба» и др.

- Организация временного трудоустройства несовершеннолетних граждан в возрасте от 14 до 18 лет в свободное от учебы время (Брянская область; Республика Бурятия).
  - Организация временного трудоустройства безработных граждан в возрасте от 18 до 20 лет из числа выпускников образовательных учреждений среднего профессионального образования, ищущих работу впервые (Брянская область; Республика Бурятия).
  - Трудоустройство инвалидов на рабочие места, созданные работодателями в рамках исполнения законодательства о квотировании рабочих мест для трудоустройства инвалидов (Омская область; Тверская область; Владимирская область; Республика Мордовия; Нижегородская область; Псковская область; Республика Башкортостан и др.).
  - Содействие в развитии предпринимательской деятельности молодым людям с инвалидностью (Республика Бурятия; Республика Башкортостан; Магаданская область; Волгоградская область и др.).
  - Организация занятости безработных граждан из числа инвалидов (Оренбургская область; Республика Ингушетия; Республика Дагестан; Чеченская Республика и др.).
  - Организация профессионального обучения и дополнительного профессионального образования граждан с инвалидностью (Томская область; Владимирская область; Республика Северная Осетия-Алания; Тюменская область, Республика Коми; Амурская область; Иркутская область; Республика Тыва; Республика Мордовия; Нижегородская область; Псковская область; Республика Башкортостан; Чукотский автономный округ; Сахалинская область; Удмуртская Республика и др.).
  - Формирование и размещение на интернет-ресурсах службы занятости населения базы образовательных организаций, имеющих специальные условия для получения профессионального образования гражданами с инвалидностью (Тюменская область; Владимирская область; Тюменская область, Республика Коми; Амурская область; Иркутская область; Республика Тыва; Псковская область; Республика Башкортостан).
  - Организация стажировки выпускников образовательных организаций и граждан, ищущих работу из числа инвалидов молодого возраста (под руководством наставников) (Самарская область; Псковская область; Ростовская область; Кемеровская область; Тамбовская область и др.).
  - Реализация Служб сопровождения инвалидов в целях содействия их трудоустройству (Хабаровский край; Магаданская область; Оренбургская область; Сахалинская область; Оренбургская область; Тамбовская область и др.).
  - Формирование доступного маршрута передвижения до места работы и оказание помощи в его освоении (Удмуртская Республика).
  - Составление индивидуальных профессиональных планов развития инвалидов молодого возраста, выпускающихся из образовательных организаций, и оказание содействия в его реализации (Удмуртская Республика).
  - Организация и проведение мероприятий профессионально-карьерного сопровождения инвалидов молодого возраста, мероприятий по развитию предпринимательских навыков у инвалидов молодого возраста (Удмуртская Республика).
  - Организация взаимодействия студентов-инвалидов профессиональных образовательных организаций и образовательных организаций высшего образования с работодателями, в том числе в рамках практико-ориентированного обучения (дуального образования), позволяющей совместить в учебном процессе теоретическую и практическую подготовку, осваивать избранную профессию и в образовательной организации, и непосредственно на производстве, а также по вопросам дальнейшего трудоустройства.
  - Организация деятельности волонтерского движения «Ассоциация инклюзивного сотрудничества и творчества».
  - Создание Центров карьеры и содействия трудоустройству выпускников с инвалидностью и ОВЗ (Омская область; Республика Бурятия; Сахалинская область; Приморский край и др.).
- Выводы.** Результаты реализации мероприятий по сопровождению инвалидов молодого возраста при трудоустройстве в субъектах Российской Федерации: региональные программы сопровождения инвалидов имеют социальную направленность, выражающуюся в содействии трудоустройству категории граждан, отличающейся более низкой конкурентоспособностью на рынке труда; реализация мероприятий Региональных программ призвана повысить конкурентоспособность молодых инвалидов на рынке труда, оказать содействие их трудоустройству по полученной специальности.
- Результаты реализации мероприятий Региональных программ окажут позитивное влияние на рост уровня занятости инвалидов, обеспечение стабильности на рынке труда и на повышение уровня и качества жизни населения.
- Эффективность реализации сопровождения инвалидов молодого возраста определяется исходя из сравнительного анализа достигнутых количественных показателей в динамике.
- Проблемы и трудности осуществления сопровождения инвалидов молодого возраста при трудоустройстве в субъектах Российской Федерации:
- низкий уровень обращений в службу по труду и занятости инвалидов молодого возраста;
  - информационные мероприятия не позволяют охватить всех инвалидов молодого возраста желающих работать;
  - острая необходимость в повышении квалификации и переподготовке работников государственных учреждений службы занятости населения по вопросу организации работы с инвалидами, в том числе по сопровождению их при решении вопросов занятости;
  - работодатели отказывают в приеме на работу инвалидам молодого возраста по причине отсутствия достаточного количества специальных рабочих мест для трудоустройства и экономической заинтересованности в использовании их труда;
  - физическая недоступность и техническая непригодность для инвалидов большинства рабочих мест на открытом рынке труда;
  - отсутствие у большинства выпускников необходимых навыков самоопределения на рынке труда, развития трудовой карьеры, ведения переговоров с работодателями, службами занятости населения.
- К возможным рискам, препятствующим достижению поставленных целей и решению задач Региональных программ, можно отнести:
- изменение федерального и регионального законодательства, устанавливающего меры социальной поддержки;

- ухудшение экономической ситуации в стране и регионе, что потребует пересмотра ряда мероприятий и показателей, запланированных в Региональных программах;
  - низкий уровень коммуникации между участниками реализации Региональной программы.
- Механизмом управления рисками реализации Региональных программ являются:
- мониторинг действующего законодательства и регулярное взаимодействие с органами исполнительной власти федерального и регионального уровня;
  - усиление контроля за ходом выполнения мероприятий государственной программы и совершенствование механизма текущего управления реализацией государственной программы;
  - формирование механизма координации действий региональных органов исполнительной власти, органов местного самоуправления и работодателей;
  - своевременная корректировка мероприятий Региональных программ.

#### **Литература:**

1. Богданова Т.Г., Степанова Н.А., Вовненко К.Б., Попова Т.М. Социальная адаптация, реабилитация и профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья: учебник для студ. учреждений высш. образования. М.: Академия, 2014. 240 с.
2. Мануйлова В.В. Возможности реализации практикоориентированной модели обучения студентов педагогического колледжа посредством учебной лаборатории диагностики и коррекции детского развития // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009. Т. 15. № 5. С. 75–78.
3. Мануйлова В.В. Моделирование практико-ориентированной среды в системе подготовки кадров по направлению «специальное (дефектологическое) образование» // Специальное образование. 2016. Т. 1. С. 85–93.
4. Мануйлова В.В. Моделирование образовательной среды в процессе формирования профессиональной готовности будущих специалистов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // ОСОБЫЕ ДЕТИ В ОБЩЕСТВЕ. Сборник научных докладов и тезисов выступлений участников I Всероссийского съезда дефектологов. под ред. О.Г. Приходько, И.Л. Соловьёвой. Ставрополь, 2015. С. 155-160.
5. Приходько О.Г., Левченко И.Ю., Гусейнова А.А., Мануйлова В.В. Условия для получения качественного образования лицами с инвалидностью в условиях базовой профессиональной образовательной организации // Среднее профессиональное образование. 2016. № 10. С. 46–51.
6. Старобина Е.М., Гордиевская Е.О., Кузьмина И.Е. Профессиональная ориентация лиц с учетом ограниченных возможностей здоровья. М.: Инфра-М.: 2016. 352 с.
7. Трошин О.В., Жулина Е.В., Кудрявцев В.А. Основы социальной реабилитации и профориентации. М.: 2006. 243 с.

**Педагогика**

**УДК:378.2**

**кандидат педагогических наук,**

**доцент кафедры педагогики и психологии Мардашова Рамзия Суфияновна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «НГПУ»), (г. Набережные Челны);

**кандидат педагогических наук,**

**доцент кафедры педагогики и психологии Хаертдинова Рамзия Мансуровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «НГПУ»), (г. Набережные Челны)

### **УСТАНОВЛЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНОЙ И НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

*Аннотация.* В статье рассматривается исторический опыт решения вопроса установления преемственности между дошкольным учреждением и начальной школой в годы зарождения и становления сети дошкольных учреждений в России (1900–1920 гг.) на примере Республики Татарстан, даётся характеристика типам дошкольных учреждений, осуществлявших подготовку детей к обучению в школе в указанные годы.

*Ключевые слова:* преемственность, дошкольные учреждения, начальная школа, система общественного дошкольного воспитания, Россия, Республика Татарстан.

*Annotation.* The article examines the historical experience of solving the problem of establishing continuity between the pre-school institution and the primary school in the years of the emergence and establishment of a network of pre-school institutions in Russia (1900–1920) based on the example of the Republic of Tatarstan. It describes the types of pre-school institutions that trained children for school in specified years.

*Keywords:* continuity, pre-school institutions, primary school, the system of public preschool education, Russia, the Republic of Tatarstan.

**Введение.** Обеспечение преемственности и целостности образовательной среды всегда относилось к числу важнейших приоритетов развития образования. Сегодня в число наиболее важных положений Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования входит требование установления преемственности между дошкольными образовательными учреждениями и начальной школой [9, 10].

Преемственность – объективная необходимая связь между новым и старым в процессе развития, одна из наиболее существенных черт закона отрицания [11, с. 327]. Однако диалектически понятое отрицание предполагает не только ликвидацию старого, но и сохранение и дальнейшее развитие прогрессивного и рационального, что было достигнуто на предыдущих ступенях развития. Поэтому преемственность – это не

только подготовка к новому, но и, что ещё более важно, сохранение и развитие необходимого и целесообразного старого, связь между новым и старым как основа поступательного развития процесса. В связи с этим становится очевидным значение историко-педагогических исследований, дающих представление о решении злободневных вопросов современного образования на предыдущих этапах развития педагогической науки.

Категория «преемственности» рассмотрена в философских исследованиях (Э.А. Баллер, Б.С. Батулин, А.И. Зеленков, Г.Н. Исаенко, З.А. Мукашев, В.Г. Рубанов и др.) [8]. Широко рассмотрено понятие преемственности в педагогической науке: как педагогическая система (А.В. Батаршев и др.); как принцип обучения (Ю.К. Бабанский, В.А. Беликов, И.Т. Огородников и др.); как условие построения образовательного процесса (С. М. Годник, И.Д. Зверев и др.); как общепедагогическая закономерность (И.И. Прокопьев, А.Г. Морозов и др.) [8]. Однако изучение состояния вопроса в теории (Е.П. Арнаутова, Г.Г. Зубова, Л.А. Ермакова, Е.А. Кулакова и др.) и в практике дошкольного образования показывает, что преемственность больше декларируется, чем осуществляется [3]. Мы солидаризируемся с утверждением Е.П. Арнаутовой, что практика преемственности между дошкольным учреждением и школой еще не достигла того уровня, когда ребенок не испытывая трудностей приспосабливается к режиму школы, учебному коллективу, организационным формам обучения и воспитания, традициям и ценностям начальной школы [8]. Состояние практической работы свидетельствует о том, что подготовка ребёнка к обучению в школе зачастую преледет цель расширения только учебного материала, что происходит в ущерб формированию предпосылок учебной деятельности, воспитанию любознательности, инициативности, самостоятельности.

**Формулировка цели статьи.** Исходя из актуальности поднимаемой в работе проблемы целью нашего исследования стало выявление и описание положительного опыта обеспечения преемственности между дошкольными учреждениями и начальной школой в период становления системы отечественного дошкольного воспитания (1900–1920 гг.).

Решение поставленной цели обеспечивалось комплексом взаимодополняющих методов исследования: аксиологическим, согласно которому параметры анализа историко-педагогических явлений определяются положением признания человека высшей ценностью в обществе; цивилизационным, позволяющим рассматривать историко-педагогические процессы как сложные системы, обусловленные политическими, социально-экономическими и культурными детерминантами; деидеологизированным, выражающимся в отходе от идеологизации историко-педагогических процессов.

**Изложение основного материала статьи.** Важным для нашего исследования является утверждение о наличии положительного опыта решения вопросов преемственности между дошкольными учреждениями и начальной школой в период становления (1900–1920 гг.) отечественного дошкольного образования. В объяснение и подтверждение данного утверждения привлечён опыт дошкольного строительства в Республике Татарстан как регионального субъекта России.

В 60-е гг. XIX в. развитие промышленного капитализма в России и общий подъём общественной мысли способствовали пробуждению интереса к вопросам воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Активное проявление такого интереса объяснялось тем, что состояние образования в стране находилось в резком противоречии с потребностями развивающейся капиталистической промышленности, которая в изменяющихся условиях не могла удовлетвориться прежней подготовкой рабочей силы и требовала новых квалифицированных кадров. Для передовой части российского общества встал вопрос, как изменить систему народного просвещения и как приспособить школу к интересам растущей капиталистической экономики.

С этого времени в печати начинают публиковаться статьи с резкой критикой недостатков семейного и школьного воспитания. Крупные педагоги, представители либеральной буржуазии и революционной демократии 60-х гг. требовали коренных изменений в системе образования, а именно указывали на необходимость реформы семейного и школьного воспитания, развития женского образования, создания народной школы.

Выдвигались новые принципы и в первоначальном воспитании. Опыт работы школы в новых условиях конца XIX в. показал, что успех школьного обучения во многом зависит от наличия и правильной постановки дошкольного дела. Доказательством того, что данный вопрос приобретал всё большее значение, является рассмотрение его на государственном уровне. Так, в 1908 г. Министерство Народного Просвещения, признавая важность и необходимость дошкольного воспитания как подготовительной к школе ступени, подаёт в Государственную думу записку о необходимости расширения сети детских садов. В записке говорится: «Духовное развитие ребёнка в дошкольном возрасте имеет громадное значение для всего дальнейшего развития личности, вообще и для того или иного воздействия школы на ребёнка, в частности. Весьма важно, чтобы дети поступали в начальную школу уже с развитым вниманием, развитой способностью к наблюдениям, с навыком к умственному напряжению и с привычкой к дисциплине». Чуть позднее это требование прозвучало в докладе депутата Государственной Думы Дзюбинского на первом Всероссийском съезде по народному воспитанию (22.12.1913–4.01.1914), где говорилось: «Правильная постановка педагогического дела зависит от соответствующей постановки дошкольного воспитания. Наша начальная школа получает совершенно неподготовленный материал к классным занятиям. Обстановка школы, её методы находятся в полном несоответствии с умственным развитием ребёнка...» [1, с. 24].

В связи с такими заявлениями в печати всё чаще начинает звучать требование о расширении сети детских садов. Однако практическое осуществление идеи общественного дошкольного воспитания шло медленно. Всего к началу Октябрьской революции 1917 г. по России дошкольных учреждений вместе с платными детскими садами было 287 [1, с. 31].

Что касается Казанской губернии, то здесь нужно сказать следующее: первый опыт реализации идеи дошкольного воспитания осуществлялся за счёт действий частных лиц. Благодаря их действиям в Казани в период с 1905 по 1915 гг. открылись три платных русских детских сада. Первый семейный детский сад был организован в 1905 г. в квартире профессора Самойлова для его детей и детей его знакомых. В дальнейшем в 1907 г. он превращается в трёхгрупповой частный детский сад Анны Александровны Самойловой, который обслуживал детей профессоров, врачей, адвокатов. Второй детский сад – семейный (на 20 детей) открывается Антониной Захаровной Феофилактовой 26 августа 1911 г.; третий – Фитиной Капитоновной Салтовской 30 августа 1915 [2, с. 35].

Содержание работы первых детских садов включало в себя: пение, танцы, подвижные игры, рисование, лепку, строение из кубиков и кирпичиков, вырезание фигур из бумаги, плетение и т.д. Вместе с тем



программы занятий в детских садах включали: Закон Божий, русский язык (чтение и пересказ), арифметику (4 арифметических действия в пределах 20), французский язык (обучение разговору). Такие программы сочетали в себе программы детского сада и школы, а потому работали в платных детских садах учительницы с высшим педагогическим образованием, для приобретения которого в Казани к этому времени имелись условия.

В сельской местности каких-либо определённых шагов по их созданию в Казанской губернии не предпринималось. Их устройство в деревне считалось ненужной затеей. И если для города признавалось, что детские сады необходимы, т. к. развивают детей и служат «приготовительной» ступенью к школе, то в отношении воспитательных дошкольных учреждений в деревне вопрос никем в губернии не поднимался и не решался.

И, тем не менее, несмотря на малочисленность дошкольных учреждений в целом по России и в её отдельных регионах (Казанской губернии) в практике педагогической работы с детьми дошкольного возраста ещё до начала советского периода сложился такой тип детского учреждения, как подготовительные классы к школе. Эти классы посещали дети от 6–7 до 8 лет. В них детей готовили для поступления в 1-й класс средних учебных заведений: учили грамоте, письму, счёту, Закону Божию. Надо сказать, эти учреждения могли посещать дети всех сословий, национальностей и разного вероисповедания. Однако такие классы были платными, их посещали дети чиновников и интеллигенции.

Проблема подготовки детей к школе сохраняет свою актуальность и после 1917 г. После I Всероссийского съезда по народному образованию (1918) был взят курс на организацию детских садов при школах. Здесь детей начинали обучать с 6 лет. В начале 20-х гг. положение этого дела несколько изменилось, т.к. работа переходных групп стала больше строиться согласно данным возрастных психо-физиологических особенностей дошкольников.

В соответствии с первым официальным документом по работе детских дошкольных учреждений – «Инструкцией по ведению очага и детского сада» (1919), детские сады и очаги должны были обслуживать детей от 3 до 7 лет. В начальную же школу дети принимались с 8 лет. Назревала необходимость в решении вопроса: что делать с детьми, кому исполнилось 7 лет и кто мог посещать школу? Этот вопрос был поднят на II Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию в 1921 г. В резолюции по докладу «Переход от детского сада к школе (работа с семилетками)», с которым выступила на съезде М. Х. Свентицкая, были приняты следующие решения:

«1. В целях создания действительно единого воспитательного учреждения, захватывающего весь мир ребёнка, съезд считает необходимым детей-семилеток не выпускать в школу, а оставлять их в детских учреждениях до восьми лет, усиливая работу в них соответственно интересам данного возраста.

2. В настоящих условиях дети, не получившие общественного дошкольного воспитания, должны приниматься в специальные дошкольные группы при школе» [2, с. 234].

Таким образом, переходные группы предполагались двух типов: при детских садах и при школе.

На съезде были определены задачи переходной группы при детском саде: систематизация знаний и представлений, приобретённых в детском саде; подведение детей к навыкам грамотности, какие можно дать в данном возрасте; привитие необходимых трудовых и специальных навыков, лежащих в основе самоуправления. Вместе с задачами были определены основные принципы организации работы в переходной группе: все занятия в переходной группе должны вестись одним лицом, каковым должен являться педагог с дошкольным образованием; число детей в группе не должно превышать 20 человек; занятия с детьми должны проводиться систематически и по плану.

Вопрос о работе нулевых групп широко обсуждался на IV Всероссийском съезде по дошкольному воспитанию. Термин «нулевые группы» к этому времени входит в употребление. С докладом «Ориентировочная программа работы в нулевых группах» на съезде выступила зав. кафедрой дошкольной педагогики ЛГПИ им. А. И. Герцена Н. А. Альмединген [2, с. 258]. Эти группы, подчёркивалось в докладе, особенно необходимы в рабочих и крестьянских районах, где население не может предоставить детям возможности посещать дошкольные учреждения. Их организация рекомендовалась не только при школах, но и при различных культурно-просветительных учреждениях: клубах, избах-читальнях, жилтовариществах и т.д.

При обсуждении доклада определялись задачи нулевых групп: 1) способствовать устранению второгодничества в школах; 2) создать связь дошкольных учреждений и школы; 3) расширить охват общественным воспитанием дошкольников. Снова была подтверждена необходимость руководителю такой группы иметь профессиональную «дошкольную» подготовку. Продолжительность пребывания детей устанавливалась в 4–6 часов, продолжительность занятия от 15 до 30 минут. Однако изменения коснулись количества детей, обслуживаемых этой группой. Теперь уже считалось возможным увеличить число детей от 20 до 30 человек.

Что касается методов работы в переходных группах, то указывалось, что методы и приёмы в этих группах должны соответствовать применяемым в дошкольных учреждениях. Наряду с тем, что «большое место должно быть отведено свободной организации детей на свободном материале», одновременно должны быть использоваться и приёмы обязательной работы, к каким относились обязательные занятия.

Признавая важность поднимаемой проблемы, в других регионах, в том числе и в Татарстане, предпринимались соответствующие действия. Уже в начале 20-х гг. ставятся вопросы об открытии дошкольных учреждений, где имелись бы переходные группы. В 1921 г. в столице – Казани планируется открытие детских садов, а в с. Усады – одного дошкольного очага с переходной школьной ступенью. В это же время принимается решение о составлении Инструкции, которая должна была служить руководством в установлении «необходимого контакта и связи в работе как между отделами дошкольного и школьного сектора, так и между учреждениями отдельных секторов социального воспитания Наркомпроса» [4, с. 25].

Однако в силу резкого сокращения сети детских садов в первой половине 20-х гг. работа в этом направлении была приостановлена. Вернуться к решению данного вопроса смогли лишь через несколько лет.

Чтобы осуществить работу «по увязке дошкольных учреждений со школой и создать безболезненный переход детей в школу из сада», намечено было организовать школу I ступени при центральном учреждении, которое начало свою работу в 1924 г. Для этой цели «Коллегия центрального учреждения своевременно наметила план организационной работы по созданию I группы из детей дetsада, приобрела соответствующие школьному возрасту мебель, пособия» [6, с. 12]. Через два года при этом же учреждении была организована

вторая школьная группа. Работая углубленно над проблемой связи дошкольных учреждений со школой, центральный детский сад № 4 создаёт специальную дошкольную комиссию по связи со школой, которая занимается обследованием детей-дошкольников, выявляет уровень их подготовки к школе, проводит большую методическую работу, знакомит воспитателей городской сети с итогами своей работы [7, с.16].

Что касается дошкольных групп при школах, то первая такая группа была создана при школе № 24 в г. Казани в 1926 г. [7, с. 18] В 1928 г. дошкольные группы были организованы уже при 11 школах столицы республики. В районах этот тип дошкольного учреждения появился намного позже.

Понимая, что здоровье детей является залогом успешного обучения детей, в 1924 г. в республике при школах создаются школьные амбулатории. Школьные амбулатории, обслуживая школы и дошкольные учреждения своего района, являлись учреждениями, где проводилось всестороннее обследование ребёнка. Предполагалось, что принцип работы школьных амбулаторий «...сразу же устранил бы из нормальной школы детей, нуждающихся или в специальном лечении, или в помещении их в особые школы (лесные колонии), соответствующие умственной и физической природе каждого ребёнка».

Школьные амбулатории, работая в тесном контакте со школьно-санитарными врачами, занимались бесплатной раздачей медикаментов, рыбьего жира и, главное, обследованием физического здоровья детей. Так, в 1924 г. они работали над выявлением степени распространения трахомы среди воспитанников школ и детских дошкольных учреждений г. Казани. Результаты проводимых обследований вносились в санитарные карты, заведённые на каждого ребёнка, и отражали изменения в состоянии здоровья детей в течение учебного года.

**Выводы.** Таким образом, из приведённого описания опыта осуществления преемственности между дошкольным учреждением и начальной школой в период 1900–1920 гг. можно сделать вывод, что данный вопрос возник с самого начала появления воспитательных учреждений в России и Татарстане для детей дошкольного возраста. Более того, из имеющихся мотивов, приводящих к мысли о необходимости открытия детских садов и расширении их сети, главным мотивом выступало рассмотрение дошкольных учреждений как подготовительной ступени к школьному обучению. Понимание важности этого вопроса нашло отражение в опыте организации и функционирования соответствующих типов дошкольных учреждений в рассматриваемые годы.

#### **Литература:**

1. Лебеденко А.А. Очерки по истории дошкольного воспитания в дореволюционной России: дисс. ...канд. пед. наук / А.А. Лебеденко. – Казань, 1942. –187 с.
2. Мардашова Р.С. Становление и развитие дошкольного образования в Татарстане. Часть I. (1972–1941 гг.). Казань. – 2004. – 272 с.
3. Москалева, Р.Н. Реализация принципа преемственности в обучении учащихся начальной и основной ступеней школы с углубленным изучением математики : дисс. ...канд. пед. наук / Р.Н. Москалёва // – Магнитогорск, 2007. – 211 с.
4. НА РТ Ф. 3682. Оп. 1. Д. 145. 1921. Протоколы заседаний Инструкторской коллегии дошкольного отдела.
5. НА РТ Ф. 3682. Оп. 1. Д. 157. 1921. Отчёты о деятельности подотделов отдела народного образования.
6. НА РТ Ф. 3682. Оп. 1. Д. 737. 1924–1925. Инструкции, уставы и положения об уплате за обучение в дошкольных учреждениях.
7. НА РТ. Ф. 3682. Оп. 1. Д. 1210. 1926. Отчёты о дошкольной работе Главсоцвоса при Наркомпоссе ТАССР за 1925 – 1926 уч. г.
8. Соколова Е.В. Формирование готовности будущих специалистов дошкольного образования к реализации преемственности в системе «ДОУ – начальная школа» : дисс. ...канд. пед. наук / Е.В. Соколова. – Барнаул, 2003. – 223 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М., 2018. – 96 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М., 2018. – 58 с.
11. Философский словарь. – М.: Политиздат, 1975. – 496 с.

УДК 378

**доктор педагогических наук, профессор Маркова Светлана Михайловна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

**магистрант Котенко Елена Федоровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

**магистрант Захаров Сергей Владимирович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

### УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* В статье раскрываются особенности обучения в профессиональных учебных заведениях: формы организации производительного труда, формы учебной работы, формы организации учебно-производственной деятельности, формы контрольно-оценочной деятельности. Предложена универсальная форма организации производственного обучения – учебно-производственное объединение, как форма взаимодействия профессиональных учебных заведений и предприятий, а также критерии и показатели эффективности деятельности учебно-производственных объединений.

*Ключевые слова:* производственное обучения, производительный труд, учебно-производственные объединения, обучающиеся, мастер производственного обучения, профессиональное учебное заведение.

*Annotation.* The article reveals the peculiarities of training in professional educational institutions: the form of the organization of productive labor, the forms of educational work, the forms of organization of educational and production activities, the forms of control and evaluation activity. A universal form of the organization of industrial training is offered—an educational and production association, as a form of interaction between vocational educational institutions and enterprises, as well as criteria and indicators of the effectiveness of the activity of educational and production associations.

*Keywords:* industrial training, productive work, training and production associations, training, master of industrial training, professional academic institution.

**Введение.** Производственное обучение в профессиональных учебных заведениях – это организационный процесс совместной деятельности мастера производственного обучения и обучающихся, направленный на овладение обучающимися профессиональных компетенций, соответствующими современному уровню техники и технологии производства; на воспитание духовно-нравственных качеств будущих рабочих; развитие умственных, физических способностей; создание научных представлений о технике, технологии, организации и экономике производства; формирование творческого отношения к профессиональной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Производственному обучению принадлежит определяющая роль в профессиональном образовании. Оно обеспечивает практическую подготовку обучающихся и осуществляется поэтапно: в учебно-производственных мастерских, на объектах предприятий (организаций); предвыпускной производственной практики.

Каждый из этапов имеет свои цели и задачи, присущее им содержание, методы и организационные формы обучения, под которыми понимаются различные варианты организации взаимодействия мастера производственного обучения и обучающихся.

Исследование показало, что к организационным основам производственного обучения относятся формы организации производительного труда (комплексные, специализированные, поточные бригады), конкретные формы учебной работы (урок, занятие, экскурсия, лабораторно-практическая работа, домашняя учебная работа), формы руководства учебно-производственной деятельностью (инструктаж, консультация), формы контрольно-оценочной деятельности (кейс-задачи, квалификационная производственная работа) и организационные функции мастера производственного обучения (педагогическая, наставническая, профессиональная, социальная).

Проблема организационных форм обучения получила широкое раскрытие в педагогической науке. Дидактика общеобразовательной школы выделила ряд признаков классификации форм обучения.

Так, например, Е.Я. Голант различает формы обучения в зависимости от дидактических целей, режима занятий, состава учащихся, формирование связи между преподавателями и учащимися, от общего характера деятельности учащихся и их самостоятельности.

Б.П. Есипов в основу классификации положил общую дидактическую цель урока и его место в системе уроков в соответствии с логикой учебного процесса.

Форму организации обучения И.М. Чередов традиционно рассматривает как дидактическую категорию, определяет место различных форм в структуре обучения, обосновывает понятие формы учебной работы, анализирует педагогические особенности использования различных организационных форм на уроке.

Формы организации производственного обучения определяются местом проведения производственного обучения: учебно-производственные мастерские, предприятия, учитывается организация рабочих мест мастера и обучающегося, подбор учебно-производственных работ, проведение инструктажей на различных этапах производственного обучения.

Основными задачами производственного процесса являются:

- повышение уровня организации учебно-производственной деятельности учащихся и их профессионального обучения;
- увеличение объемов производственных работ, производимых обучающимися и улучшение их качества;

- обеспечение процесса адаптации будущих рабочих к производственным условиям;
- формирование у будущих рабочих организаторских умений.

Организация производительного труда учащихся осуществляется мастером производственного обучения и мастером с предприятия. Они обеспечивают фронт заданий, координируют деятельность мастера производственного обучения, контролируют качество выполняемых работ, обеспечивают безопасные условия труда и быт учащихся т.д.

Организация производственного обучения в учебно-производственных мастерских отличается укреплением материально-технической базы за счет предприятия (оснащение современным оборудованием, материалами и технической документацией), мастерами высокой квалификации.

Важным явлением для организации производственного обучения является рациональный выбор организационных форм и оптимальное конструирование их внутренней структуры, исходя из целей, задач и содержания обучения.

Новые экономические механизмы рынка труда, новые организационные структуры управления существенно изменяют систему взаимоотношений профессионального учебного заведения и предприятий.

Современные социально-экономические механизмы определяют новые черты в отношениях предприятий и профессиональных учебных заведений:

- инновационный характер профессиональной подготовки, повышение требований к уровню профессиональной подготовки;
- снижение потребностей в выпускниках профессиональных учебных заведений, незаинтересованность производителей в передаче на нужды обучения передовой техники и технологии.

Вместе с тем, необходимыми становятся вопросы опережающей подготовки кадров по перспективным направлениям научно-технического прогресса, по раскрытию и использованию творческого потенциала каждого обучающегося, совершенствованию материально-технической базы, решению социальных проблем.

Решение задач повышения эффективности профессиональной подготовки становятся возможным принятием организационных решений, связанных с созданием учебно-производственных объединений, обеспечивающих большую самостоятельность и гибкость в подготовке рабочих кадров и производства продукции на основе интеграции производственного и учебного потенциала профессиональных учебных заведений.

Данная статья направлена на рассмотрение целей, принципов, подходов организации учебно-производственных объединений, кооперации предприятий и профессиональных учебных заведений.

Основная цель учебно-производственных объединений – обеспечение эффективного использования теоретических знаний в практической деятельности, овладение профессиональными компетенциями в условиях производственных мастерских профессиональных учебных заведений.

Эти цели достигаются при реализации следующих задач:

- осуществление производственной практики на современной технической и технологической базе в условиях новых производственных отношений;
- использование воспитательного потенциала производительного труда;
- обеспечение организационно-управленческой, финансово-экономической и производственно-технологической подготовки;
- использование экономических методов управления учебно-производственным процессом.

Также, целью учебно-производственных объединений является производство продукции, проведение работ с помощью производственного и трудового потенциала.

Деятельность учебно-производственных объединений основывается на четырех принципах: самостоятельности, самокупаемости, самофинансирования, самоуправлении.

Принцип самостоятельности реализуется через:

- самостоятельное планирование производства продукции, обеспечивающее достижение необходимой квалификации будущих рабочих;
- возможность самостоятельного проведения ремонтных работ, работ по обслуживанию, обеспечению, модернизации, реконструкции производимой продукции, развитию профессионального образования;

- учет ученического характера труда;

- самостоятельная разработка экономических механизмов производственного труда.

Принципы самокупаемости и самофинансирования реализуются через:

- использование экономического механизма в сфере производства, с учетом специфики целей профессионального учебного заведения;

- использование экономических механизмов не только с учетом производственного, но и социального характера основных задач профессионального образования, специфики использования труда несовершеннолетних.

Самоуправление в учебно-производственных объединениях реализуется при использовании принципов коллективного труда как основной формы организации труда учащихся и квалифицированных рабочих.

Планирование и оценка результатов деятельности учебно-производственных объединений должны быть ориентированы на эффективное достижение основных целей создания и функционирования данного предприятия. Это достигается путем обеспечения взаимосвязей целей, технико-экономических и социальных критериев и показателей, позволяющих оценить результаты. Эти критерии и показатели можно объединить в четыре группы.

1. Критерии и показатели, отражающие эффективность выполнения основных задач учебно-производственных объединений – повышение уровня профессиональной подготовки учащихся:

- уровень владения профессиональными компетенциями;
- уровень творческого мышления;
- наличие предложений по повышению производительности труда, улучшению его организации, совершенствованию технологии, инструментов (баллы за предложения, оценка активности, инициативы);
- уровень основания современных методов организации производства и труда.

2. Показатели, отражающие эффективность производственной деятельности учебно-производственных объединений:



- объем выпуска продукции;
- степень выполнения договорных обязательств;
- уровень загрузки работами по договорам (заказам);
- уровень продукции высшей категории качества;
- развитие фирменного обслуживания.

3. Группа показателей, отражающих эффективность производственной деятельности для профессионального учебного заведения с точки зрения соответствия выполняемых учащимися работ требованиям учебно-производственных программ, с учетом возможностей развития производственной и материальной базы, развитие социальной сферы, роста благосостояния учащихся. Такими показателями могут быть:

- доля работ, выполняемых учащимися в общем объеме работ;
- доход учебно-производственного объединения, приходящийся на одного учащегося;
- средний заработок учащегося;
- уровень развития социально-бытовой и культурной сферы (рост фонда социального развития);
- рост фонда развития производства и материальной базы из расчета на одного учащегося.

4. Показатели, определяющие уровень развития производства, его соответствие требованиям учебно-производственного объединения, уровень использования производственных мощностей:

- уровень соответствия параметров оборудования требованиям научно-технического прогресса;
- уровень автоматизации работ, комплексной механизации, доля ручного труда при производстве продукции;
- уровень использования трудового потенциала, получаемый от сравнения трудоемкости выполняемых учащимися работ с трудоемкостью учебно-производственной программы;
- уровень организации труда.

Учебно-производственное объединение может рассматриваться как производственная база не только для профессиональных учебных заведений, но и других категорий учащихся и населения:

- для школьников – в целях эффективной профориентации, приобретения профессиональных действий;
- для учащихся техникума - в целях овладения профессиональными компетенциями;
- для студентов высших учебных заведений – в целях получения профессиональных компетенций по избранной профессии, получения опыта работы в качестве бригадиров, мастеров, специалистов структурных подразделений.

**Выводы.** Таким образом, учебно-производственные объединения обеспечивают реальную базу системы подготовки и переподготовки кадров; для организации центров научно-технического творчества молодежи, для трудоустройства выпускников профессиональных учебных заведений.

#### **Литература:**

1. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – С.Петербург, Радом, 1997. – 225 с.
2. Коняева Е.А., Цыплакова С.А., Барина А.Н., Гриценко Н.Е. Исследование проблемы управления процессом профессиональной подготовки студентов в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-6. С. 245-251.
3. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Политеоретические основы профессионально-педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 2.
4. Маркова С.М., Полунин В.Ю. Экономические, технические и социальные предпосылки интеграции профессионального образования и производства // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 158-164.
5. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Исследование и проектирование педагогического процесса профессиональной школы: теория и практика: учебное пособие / Мининский университет. Нижний Новгород, 2017. - 172 с.
6. Полунин В.Ю. «Теория и методика профессионального образования» как учебный предмет // Теория и практика общественного развития. 2015. № 19. С. 217-219.
7. Царапкина Ю.М. Использование информационных технологий в профориентации как основа профессионального самоопределения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2017. Т. 14. № 4. С. 430-434.
8. Царапкина Ю.М., Миронов А.Г. Применение инновационных технологий в профессиональном обучении как средство формирования коммуникативно-адаптивной компетенции обучающихся // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 1. С. 119-133.
9. Цыплакова С.А. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие / Мининский университет. Нижний Новгород, 2017. - 96 с.
10. Цыплакова С.А. Профессионально-педагогическое образование и тенденции его развития // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 274-280.

УДК 376.42

учитель математики Масленникова Мария Васильевна

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение основная общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья №45 (г. Томск);

кандидат педагогических наук, доцент Байгулова Наталия Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное

учреждение высшего образования «Томский государственный педагогический университет» (г. Томск)

### РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИЕМА ВИЗУАЛИЗАЦИИ «ОБЛАЧКО» НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

*Аннотация.* При обучении детей с проблемами здоровья математике целесообразно использовать наиболее простые, доступные для понимания всеми учащимися класса специфические приёмы работы, которые помогают каждому в усвоении материала и позволяют детям соотнести материал через серию образов с личным опытом. Как результат, некоторые дети овладевают ими по истечении длительного срока, пользуются предложенными приёмами во фронтальной работе, и позже используют их самостоятельно. У детей с нарушением познавательной деятельности восприятие фрагментарное, т.е. они не могут видеть целостно картину, а «выхватывают» лишь её фрагмент. Выделяют то, что знакомо, представляет наибольший интерес, что «бросается» в глаза, привлекает их внимание, производит сильное впечатление. Эта особенность детей была взята за основу приёма, который был назван «облачком». «Облачко» является зрительной опорой при выполнении разнообразных заданий в тетрадях. Дети долгое время нуждаются в такой опоре. При многократном её использовании они становятся более внимательными к информации, не торопятся с выводами, ищут глазами знакомую форму-подсказку для дальнейшего шага в работе. Таким образом, они приобретают чувство уверенности в своих действиях, а далее и самостоятельность в работе.

*Ключевые слова:* нарушения познавательной деятельности, проблемы развития, ограниченные возможности здоровья, фрагментарное восприятие, зрительная опора, специфические приёмы работы, десятичная модель числа.

*Annotation.* When teaching children with health problems, it is advisable for mathematics to use the most simple, accessible to all students of the class specific methods of work that help everyone in learning the material and allow children to relate the material through a series of images with personal experience. As a result, some children master them after a long period of time, use the proposed methods in the frontal work, and later use them independently. In children with cognitive impairment perception fragmented, i.e. they can not see the whole picture, and "snatch" only a fragment. Distinguish what is familiar, is of the greatest interest that "catches the eye", attracts their attention, makes a strong impression. This feature of children was taken as a basis for admission, which was called "cloud". "Cloud" is a visual support when performing various tasks in notebooks. Children need such support for a long time. When used repeatedly, they become more attentive to the information, do not rush to conclusions, look for the familiar shape of the eyes-a hint for a further step in the work. Thus, they gain a sense of confidence in their actions, and then independence in the work.

*Keywords:* cognitive activity disorders, developmental problems, limited opportunities of health, fragmentary perception, visual support, specific methods of work, decimal model of number.

**Введение.** Инклюзивное образование – это комплексный процесс обеспечения равного доступа к качественному обучению на основе применения личностно-ориентированных методов обучения, с учетом индивидуальных особенностей, на разных ступенях образования. Современная система образования исходит из идеи создания адекватных условий для индивидуумов с различными потребностями в обучении (в том числе для лиц с различными сложностями и особенностями). Получение лицами с ограниченными возможностями здоровья образования является одним из основных условий их успешной социализации, эффективной самореализации, саморегуляции в различных видах социальной деятельности. В качестве одного из важнейших признаков здоровья личности А. А. Меграбян называет способность к саморегуляции, которая определяется как сознательное воздействие человека на присущие ему психические явления (процессы, состояния, свойства), выполняемую им деятельность, собственное поведение с целью сохранения или изменения характера их протекания [1].

Согласно ЮНЕСКО, инклюзивный подход является основополагающим элементом движения за образование для всех. В этой связи инклюзия выступает «процессом обращения и реагирования на разнообразие потребностей всех обучающихся через увеличение участия в обучении, культурах и сообществах и сокращения отказа от поступления в образовательное учреждение и исключения из него» [2].

**Изложение основного содержания статьи.** Овладение математическими знаниями детьми с проблемами здоровья представляет огромные трудности. Уже в 1-ом классе у детей с интеллектуальными нарушениями затягивается во времени процесс усвоения графического образа цифр; ориентация в числовом ряду и возможность соотносить число с количеством нарушены, а, следовательно, затруднена оценка количественных изменений (больше, меньше); длительное время не усваивается смысл арифметических действий; словесно сформулированная задача не вызывает у детей необходимых представлений. Связи, отношения, причинно-следственные зависимости ими не осмысливаются; запоминание происходит также без должного осмысления, у детей нарушена логика рассуждений, приобретённые знания непрочны, забывание протекает интенсивно, усвоение математической терминологии происходит крайне медленно или вообще не происходит. Мы абсолютно согласны с З.И. Калмыковой, которая рассматривала успешность овладения приёмами умственной деятельности как один из психологических критериев качества знаний школьников [3].

Специфическим методическим приемом работы с умственно отсталыми детьми на уроках математики является «облачко». Методический приём рассматривается нами вслед за А.В. Хуторским как частное выражение метода, активизирующего его действие в конкретных условиях. Именно отдельные методические приёмы в рамках метода определяют характер уроков учителя. Поэтому в этих рамках можно рассматривать неограниченное число приёмов, которыми пользуется учитель, совершая чаще именно здесь чудеса открытий» [4].

О.Б. Шульц под приёмом понимает систему операций, которые ученик должен выполнить при работе над заданием определённого типа. Именно приём, как специальная единица для описания деятельности позволяет измерить и описать не предметное содержание работающей мысли, а сам умственный процесс. Специальное обучение приёмам экономит время учения, устраняя неадекватные способы работы. Зная структуру приёма, дети успешно выполняют собственные действия) [5].

С опытом реализации приема визуализации «облачко» мы неоднократно выступали на конференциях различного уровня (например, Всероссийской научно-практической конференции «Сибирское образование на рубеже тысячелетий», 28-29 октября 2004 г., Томск). Что мы понимаем под этим приемом? «Облачко» считаем своей педагогической находкой, которая позволяет по-иному строить процесс изучения математики особой категорией обучающихся, детьми с умственной отсталостью. Предлагаем разработку этой находки [6].

**ОБЛАЧКО** – это выделение нужной информационной записи (чаще всего, числа) овалом (кривой замкнутой линией), а так же: это видное (фрагмент), что в записи можно быстро отыскать глазами; нужно отложить в уме, а затем вернуться к этой информации и применить её для дальнейшей работы (опыт скрытой информации); выделяется для первоочередности действия в примерах в два действия; известно (в задаче); те числа, что в решении задачи будет участвовать во втором действии; в конце задания нужно сгруппировать (отсеять лишние числа) в более узкое понятие; может «улететь», если выполняется действие.

Приведем примеры использования этого приема. **Решение первых примеров. 1 класс.** - Нахождение написанного в тетради примера (на первых уроках для экономии времени учитель выполняет записи примеров в тетрадях).

- Громкое чтение примера:  $2 + 1 = 3$  с помощью пальчика (пальчик вместе с глазками должен остановиться на каждом знаке в примере, этому, т.е. синхронной работе пальчика и глаз, дети учатся долго).

- Повторное медленное познаковое чтение записанного примера с одновременными практическими действиями: 2 – дети держат пальчик на цифре 2, обводят число 2 в «облачко», выкладывают две палочки.

- Чтение оставшейся записи: плюс 1 с расшифровкой: добавить 1.

- Добавление одной и пересчитывание всех палочек.

- Проговаривание ответа и запись его в тетрадь:

- Чтение решённого примера хором.

Можно спросить: «Какой ответ в примере?»

**Счёт по 2 (позже: чётные числа), 2 класс.**

**Инструкция 1** в начале урока:

- пересчитайте 10 предметов, расположенных на магнитной доске.

- запишите числа от 1 до 10 по порядку: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**Инструкция 2:**

- назовите числа попеременно с учителем.

Своё число учитель называет шёпотом, а дети – вслух и «берут его в облачко»:

**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10**

Вопрос: «Что вы сейчас делали? (Подвести к ответу: считали *через одно* число.)

**Инструкция 3:**

- запишите в тетрадь числа *через одно* (они у вас выделены в облачке).

2 4 6 8 10

**Инструкция 4:**

- Прочитайте записанные числа: 2 4 6 8 10.

Можно ли, имея только эти числа, пересчитать предметы, которые уже считали в начале урока? (ответы детей)

- Давайте попробуем (счёт с помощью учителя).

**Инструкция 5:**

- Подумайте, а позже скажите, как быстрее считать: по порядку (по одному) или по два? (считаем предметы с использованием указки для показа числа двумя способами, ответы детей);

- попробуйте посчитать сами по одному, по два;

- почему быстрее считать по два? (Вывод: при счёте по одному мы называем 10 чисел, а при счёте по два – только пять. Значит, счёт по два – быстрый счёт).

Далее *отрабатывается счёт по два*: учеников в классе, ног, рук, глаз, бровей (дети предлагают предметы для счёта).

**Инструкция 6:**

- посчитайте носы по два (дети должны задуматься и дать объяснение, почему носы нельзя посчитать по два).

При *составлении числа из двух меньших* помещаем поочерёдно в «облачко» два меньших числа, чтобы числа «не улетели, не разлетелись». Данный способ записи экономит время урока, даёт возможность сосредоточить взгляд только на числах, не отвлекаясь на постороннее - запись не содержит ничего лишнего, легко подвести итог выполненным действиям. Например, число 8 – это 7 и 1, 6 и 2, 5 и 3, 4 и 4. В тетрадях появляется запись:

**7 1      6 2      5 3      4 4**  
**8            8            8            8**

**Рисунок 1. Состав числа**

Позже по этим записям дети приучаются делать выводы и выполнять вариативные задания. Например: составь примеры с ответом 8, составь число 8 из двух меньших чисел, нарисуй домик числа 8 и т. д. Сначала

учитель делает это сам, дети повторяют за ним, а после многократных повторений могут сами оперировать числами, используя визуальное выделение.

**Решение «круговых» примеров.** Суть способа решения «круговых» примеров такова, что ответ предыдущего примера должен быть началом для решения следующего. Для детей с нарушениями в познавательной деятельности терминология в объяснении непонятна. А использование её для выполнения действий тем более трудно. Поэтому при первом знакомстве с данными примерами «начало» каждого следующего примера берётся в «облачко» и каждый раз анализируется, почему данное число оказалось в «облачке». По истечении нескольких уроков дети сами выбирают числа для нахождения следующего примера, помещая их в «облачко» и тем самым приобретают навык решения «круговых» примеров.

Понимание способа решения первых примеров в два действия идёт с огромным трудом. Дети путаются в 3-х числах выражения, в знаках. В силу своих особенностей они не могут удерживать в памяти 2-3 инструкции. Выполнив первое действие, они записывают ответ примера, не выполнив второго. Трудность проявляется ещё в том, что, выполнив первое действие и использовав для его выполнения первые два числа выражения, во втором действии дети используют не результат первого действия, а вновь второе число. Т.е. с одним и тем же числом дети выполняют действие два раза.

Выражение  $5+2-1=$  решают так:  $5+2=7$ , далее:  $7-1=6$ . Ответ: 6

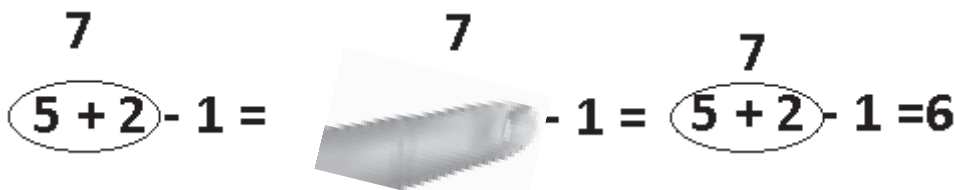


Рисунок 2. Примеры в два действия

При первичном анализе выражения выясняется количество действий, называется первое действие (+) и второе (-). Выполняются действия с комментированием: «Первое действие (первый пример):  $5+2$  (берём его в «облачко»), решаем:  $5+2=7$ . Подписываем 7 над знаком (+), а «облачко» вместе с первым примером «улетает», дети закрывают «облачко» пальчиком и становятся хорошо видны «остатки» выражения – числа второго действия, которое следует выполнить. Что остаётся? ( $7-1=$ ). Решаем этот пример:  $7-1=6$ . Разность: 6». Запись в тетрадах: 6.

Первое время дети раскрашивали «облачко» цветными карандашами для ясного видения того, что «улетит». Позже это и применение пальчика перестало быть необходимостью. Дети «отсекали» взглядом выполненное первое действие и акцентировали внимание на поиске чисел, участвующих во втором действии.

В третьем классе отпадает необходимость использования данного приёма, дети присваивают его себе, он является их опытом, сформированным у них умением.

Решение примеров типа:  $9+8=$  выполняется с помощью учителя и знакомой детям формы записи состава числа с помощью «рогачки». Например, 8 – это 1 и 7:

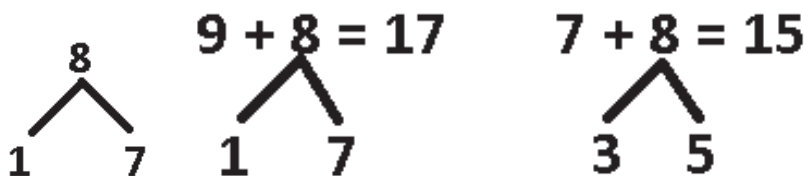


Рисунок 3. Сложение однозначных чисел с переходом через разряд

Итак, число 8 заменяем на 2 меньших числа: 1 и 7, берём его в «облачко» и закрываем пальчиком (число 8 «улетает», исчезает из поля зрения). Дети без путаницы прибавляют к девяти сначала единицу, затем 7. Сумма 17. И так далее.

**Решение задач, 2 класс**

**Задача.** С первой грядки сорвали 3 морковки, а со второй – на 2 морковки больше. Сколько всего морковок собрали с двух грядок? После составления краткой записи идёт повторный анализ данных, где известные данные берутся в облачко.

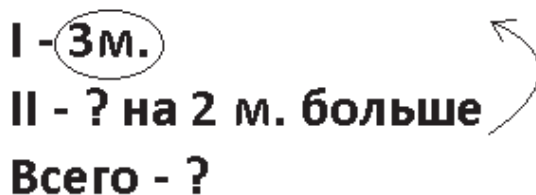


Рисунок 4. Решение задач

Можно сразу ответить на вопрос задачи? ( Нет. Неизвестно количество морковок, сорванных со второй грядки.)

Сколько морковок сорвали с первой грядки? Это известное число? (Да.) Число 3м. берём в «облачко».



- Сколько морковок сорвали со второй грядки? (Неизвестно. Надо что-то брать в облачко? Нет.)
- Что нам необходимо сделать? (Найти, сколько морковок сорвали со второй грядки.)
- Найденное решение:
- Что нашли этим действием? (Количество собранных со второй грядки морковок). Это известное число возьмём в «облачко».

○ .Что нужно найти в задаче? Прочитайте вопрос. Можно теперь ответить на вопрос? (Числа в «облачках» перед глазами). С первой грядки сорвали 3 м., а со второй – 5 м.

Выберем знак действия и запишем решение.

Ответ: 8 морковок сорвали с двух грядок.

**Решение примеров на вычитание путём составления десятичной модели двузначного числа, 3 класс**

Это задание является пропедевтикой устного счёта, т.е. подготовкой к устным вычислениям. Предварительная работа с двузначным числом. В тетради и на доске учителем записывается число, например, 53. С этим числом начинается работа:

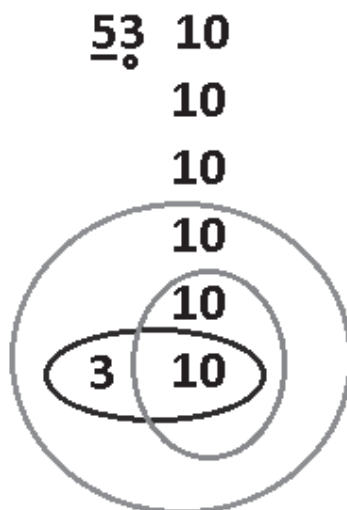
- прочтите число;
- назовите десятки – дети подчёркивают 5, откладывают на счётах 5 десятков и записывают рядом с числом пять десятков;
- назовите единицы – дети обозначают точкой единицы, откладывают единицы на счётах и подписывают рядом с десятками число 3.

Таким образом, составлена десятичная модель двузначного числа, можно решать примеры на вычитание из числа 53 одного, двух, трёх, четырёх, пяти десятков без или вместе с тремя единицами. Таких примеров может быть несколько:

$$53-10= 53-20= 53-30= 53-40= 53-50= 53-13= 53-23= 53-33= 53-43= 53-53= 53-3=$$

Вначале примеры решаются с помощью счёта. Далее такие примеры решаются устно после составления десятичной модели числа, в которой вычитаемое выделяется в «облачко».

На каждом новом уроке дети возвращаются к тому, что было на предыдущем. Это помогает перейти к изучению нового, подобного материала, а также способствует выработке умения припоминать и использовать то, что было ранее и как оно предлагалось для изучения. Дети должны назвать вычитаемые десятки и единицы, подчеркнуть их в числе 13 – 1 десяток и 3 единицы. В записи модели числа 1 десяток и 3 единицы взять в красное «облачко». Закрывать пальчиком это облачко – оно «улетело» (знак минус).



**Рисунок 5. Решение примеров на вычитание путём составления десятичной модели двузначного числа**

**Выводы.** С помощью «облачка» мы можем выделять «лишнее» число в числовом ряду, составлять разности из двух предложенных чисел (выбор большего числа). До введения знаков сравнения детям предлагается «брать в облачко» меньшее или большее число (в зависимости от задания). Выделение суммы и разности в примерах, где сумму и разность нужно сравнить и сделать вывод о том, что сумма чисел больше разности этих чисел.

Простой, но очень эффективный приём даёт возможность детям с проблемами в развитии осваивать программный материал по математике, оперировать числами, выражениями, приобретать навыки решения примеров и задач, а позже переносить этот способ на аналогичную ситуацию, т.е. применять полученные знания в новых условиях.

**Литература:**

1. Меграбян А. А. Личность и сознание (в норме и патологии) / А.А. Маграбян. – М.: Медицина, 1978. – 175 с.
2. Чьян Танг. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы // Материалы международной конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.
3. Калмыкова З. И. Психологические принципы развивающего обучения / З. И. Калмыкова. – Москва: Знание, 1979. – 48 с.

4. Хуторской А.В. Методы эвристического обучения / А.В. Хуторской // Школьные технологии. – 1999. – №1-2. – С. 233-243.
5. Шульц О.Б. Обучение способам учебной деятельности как условие овладения содержанием образовательных стандартов / О.Б. Шульц // Стандарт: общие вопросы. – 2001. – № 3. – С. 31-32.
6. Масленникова М.В. Разработка «Моя педагогическая находка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://oza.tomedu.ru/tonews/doc/2013/04/09/Maslennikova\\_Mariya\\_Vasilevna.pdf](http://oza.tomedu.ru/tonews/doc/2013/04/09/Maslennikova_Mariya_Vasilevna.pdf) (дата обращения 10.04.18).

Педагогика

УДК: 378.14

**кандидат физико-математических наук, доцент Матвеев Семен Николаевич**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);  
**кандидат педагогических наук, доцент Антропова Гюзель Равильевна**  
Набережночелнинский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Набережные Челны);  
**аспирант Аксёнова Наталия Васильевна**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

### ЭЛЕМЕНТЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА И ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ

*Аннотация.* В работе рассматриваются отдельные аспекты выявления и реализации межпредметных связей школьных курсов математики и экономики. Анализируются принципы решения задач с экономическим содержанием в рамках подготовки к единым государственным экзаменам и формирования универсальных учебных действий. В качестве возможных технологий активизации межпредметных связей и путей формирования метапредметных компетенций предлагается проведение интегрированных уроков.

*Ключевые слова:* математика, экономика, арифметическая прогрессия, геометрическая прогрессия, рента, учебный процесс, межпредметные связи, метапредметные компетенции.

*Annotation.* The paper examines some aspects of identifying and realizing the intersubject connections of school courses in mathematics and economics. Analyzed are the principles of solving problems with economic content in the framework of preparation for unified state exams and the formation of universal training activities. Conducting integrated lessons is suggested as possible technologies for activating intersubject communications and ways of forming meta-subject competencies.

*Keywords:* mathematics, economics, arithmetic progression, geometric progression, rent, educational process, intersubject connections, meta-subject competencies.

**Введение.** Анализ реализации внедрения нового инструментария в учебный процесс показывает, что в принципе в основе этих методов по-прежнему остается формирование кластера знаний, умений и навыков присутствующих как некая компонента универсальных учебных действий (УУД). Необходимо заметить, что в настоящее время именно эта компонента проверяется в основном на ЕГЭ [1]. Поэтому, актуальной задачей преподавания остается центральная проблема, как учащимся средних общеобразовательных учреждений освоить объемный материал по разным дисциплинам, нередко, на первый взгляд, не взаимосвязанный как по содержанию, так и по назначению. Поэтому, в рамках развития новых технологий и перехода к технологиям компетентностного и системно-деятельностного подхода в преподавании естественнонаучных дисциплин через формирование УУД актуальны классические методы и задачи их адаптации к новым требованиям. Один из путей реализации компетентностного и системно-деятельностного подхода в преподавании естественных дисциплин (в частности математики) в средней школе – это использование междисциплинарного подхода, основанного на межпредметных связях математики и других учебных дисциплин. Однако, при этом замена разделов одной дисциплины из другой в силу их межпредметных связей или их слияния недопустима. Например, нет никакой необходимости слияния алгебры с геометрией. Это, прежде всего потому, что при подобных изменениях резко ограничиваются возможности каждого предмета, то есть при этом школа отказывается от целостного предмета, в итоге учебный процесс и знания фрагментируются. Таким образом, при использовании междисциплинарного подхода следует понимать, что базой остается сам учебный предмет, а другие предметы, в которых используются схожие темы, законы и понятия, только способствуют выполнению задачи данного учебного предмета. При этом понятие, которое присутствует в различных типах задач и в разделах учебных предметов, носит универсальный метапредметный характер и призван формировать метаумения: общеучебные, междисциплинарные и надпредметные умения и навыки [3]. Поэтому как никогда актуальна задача взаимообогащения дисциплин математического и экономического циклов, как в школе, так и при обучении студентов математических факультетов педагогических вузов. Актуальность проявляется и, в том числе, потому, что финансовые вычисления являются неотъемлемой частью практического решения математических задач школьного курса с экономическим подтекстом. Такие задачи встречаются и в ОГЭ (блок реальная математика), и в ЕГЭ (задача №3, 6, 12 для базового уровня, №1, 10, 17 для профильного уровня).

**Формулировка цели статьи.** В рамках реализации поставленных перед современной системой образования целей и задач мы видим необходимость внедрения в учебный процесс различных дисциплин финансовой грамотности (не только на уроках математики и информатики). Такая программа предусматривает решение практико-ориентированных задач, которые дают понять учащимся, для чего нужна математика, зачем важно изучать и знать ее законы, формулы и приемы решения. Внедрение таких задач в школьный курс поможет, во-первых, сформировать устойчивый интерес к изучению предмета; во-вторых, формировать умение и навык комплексного осмысления знаний; и, в-третьих, подготовить учащихся к успешной сдаче ОГЭ и ЕГЭ. Безусловно, программа должна служить математической поддержкой такого

предмета как экономика и быть согласованной с соответствующей программой этой дисциплины. Отметим, что согласно действующему базисному учебному плану рабочая программа по экономике для 10-11 классов предусматривает обучение экономики в объёме 34 часов в год (1 час в неделю). Необходимо заметить, что в рамках такого объема весьма затруднительно освоение элементарной теории и практики финансовых вычислений. К тому же имеющаяся практика показывает, что преподавание экономики часто поручается преподавателю как дополнительная нагрузка, то есть специалисту, недостаточно владеющему аппаратом математической экономики. С другой стороны, до сих пор прослеживаются лишь два подхода к преподаванию основ экономических знаний в школе: академический, ориентированный в основном на вузовский курс экономической теории (копирование вузовского курса) и бизнес-ориентированный (упрощенный до тривиальных суждений) [4]. И это проявляется в итоговой проверке: математические задачи с экономическим подтекстом для учащихся оказываются крайне трудными в ЕГЭ. К настоящему времени имеется многочисленный ряд исследований по проблеме повышения экономической грамотности учащихся на элективных курсах, при изучении некоторых тем обязательного курса математики. Однако, анализ рабочих программ, учебных пособий позволяет заметить отсутствие достаточно глубоко систематизированного адаптированного пособия для общеобразовательных учреждений удовлетворяющего системно-деятельностному подходу в преподавании математики и экономики. Предполагается, что рассматриваемая интеграция выгодна, прежде всего, в исток математического образования. Она показывает ученикам универсальность математических знаний, эффективность математических методов в решении многих экономических проблем и т. д. К тому же задачи с финансовым содержанием могут применяться на всех этапах обучения – от демонстрации возможностей математики для решения повседневных задач до создания проблемных ситуаций, для решения которых требуется углубление математической теории. ФГОС требует развивать ребенка как компетентную личность, значит обучение это не только процесс овладения знаниями, умениями и навыками, а процесс овладения компетенциями.

**Изложение основного материала статьи.** Оценить возможности математики в межпредметной связи в преподавании экономики в 10-11 классах можно, прежде всего, если исходить из того, что математика помогает экономистам использовать формулы, таблицы, графики, производить вычисления для оценки тех или иных экономических процессов, знакомит с методами анализа этих процессов. Экономике без расчетов не бывает. Именно расчеты помогают количественно подтвердить или опровергнуть гипотезы, прогнозы, текущие события. Математика открывает огромные возможности освоения экономики в школе за счет большого числа задач экономического содержания, освоения различных форм представления экономических процессов в графической и табличной форме, развивает наглядно-образное и логическое мышления в ходе построения простых моделей, имитирующих основные экономические процессы [5]. Опыт работы показывает, что усиление практической направленности математики позволяет рассмотреть экономическую линию в содержании предмета и сконструировать соответствующую составляющую курса. Под экономической составляющей курса понимается совокупность экономических понятий, их свойства и специально сконструированный теоретический и практический материал, имеющий реальное прикладное (экономическое) содержание. Подобный подход позволяет в рамках изучения математики модифицировать лишь математические объекты, оставляя без изменения методы и приемы исследования.

В качестве наглядного примера (построения математического обеспечения экономического образования в школе) приведем (тезисное) изложение связи некоторых элементов финансовых вычислений на примере изучения раздела «Арифметическая и геометрическая прогрессии» изучаемого в 9 классе. На этот раздел отводится до 15 часов и в IX классе возможно обобщение теории процентных вычислений темой «Простые и сложные проценты», включенной в изучение главы «Арифметическая и геометрическая прогрессии». Сведения о простых и сложных процентах являются достаточно благоприятным материалом для применения знаний, полученных на уроках математики, и могут быть математической основой изучения, например таких тем как «Принципы кредитования», «Инфляция и семейная экономика», «Банковские продукты как инструмент реализации личной финансовой стратегии» из раздела «Экономика семьи» курса экономики для 10,11 классов.

Напомним, что в ЕГЭ присутствуют задачи с экономическим содержанием, условно подразделяемые на три типа: дифференцированные платежи, аннуитетные платежи и так называемые «заводские» задачи. Первые две из них можно соотнести к задачам из теории и практики финансовых вычислений, в которых присутствует элемент простых и сложных процентов и прогрессий.

Предлагается решить задачу [6]. 15 января планируется взять кредит в банке на сумму 0,3 млн рублей на 24 месяца. Условия его возврата таковы:

- 1-го числа каждого месяца долг возрастает на 3% по сравнению с концом предыдущего месяца;
- со 2-го по 14 число каждого месяца необходимо выплатить часть долга;
- 15-го числа каждого месяца долг должен быть на одну и ту же величину меньше долга на 15-е число предыдущего месяца. Какую сумму нужно вернуть банку в течение второго года кредитования?

Задача предполагает погашение кредита дифференцированными платежами. Ее теория есть элементарная задача теории и практики финансовых вычислений с использованием формул арифметической прогрессии: пусть сумма равная  $P$  предоставлена в кредит под (простые) проценты  $i$  на  $m$  месяцев.

$$q = \frac{P}{m}$$

Производится ежемесячный взнос, где постоянная  $q$  – размер месячной выплаты основного долга.

Тогда проценты за первый месяц:  $I_1 = P \cdot i$ , где  $i$  проценты, выраженные в десятичных дробях. Размер первого взноса:  $S_1 = q + I_1$ . Аналогично находится размер второго взноса за второй месяц:  $S_2 = q + I_2$ ,

$$I_2 = \left( P - \frac{P}{m} \right) i;$$

где также

$$I_3 = P \cdot i \left(1 - \frac{2}{m}\right), \dots, I_{m-1} = P \cdot i \left(1 - \frac{m-2}{m}\right) = P \cdot i \cdot \frac{2}{m}, I_m = P \cdot i \cdot \frac{1}{m}.$$

Тогда проценты за использование ссуды составят сумму первых членов арифметической прогрессии :

$$I = I_1 + I_2 + \dots + I_m = \left(1 + \left(\frac{m-1}{m}\right) + \dots + \frac{1}{m}\right) = P \cdot i \cdot \frac{(m+1)}{2}.$$

. Нарощенная сумма за два года

$$S_{24} = P + I = P \left(1 + i \cdot \frac{(m+1)}{2}\right)$$

определяется формулой

$$S_{12} = 12 \frac{P}{m} + I_1 + \dots + I_{12} = \frac{P}{m} \left(12 + i \cdot \frac{(2m-11)}{2} \cdot 6\right).$$

. Тогда подставив в формулы заданные значения,

получаем  $S_{24} - S_{12} = 179250$  руб.

Задача может быть решена способом составления плана погашения кредита. План погашения составляется в виде таб.1:

Таблица 1

### План погашения кредита дифференцированными платежами

Месяц	Непогашенная сумма основного долга в конце месяца.	Процентный платеж.	Сумма месячного взноса
1	$P - \frac{P}{m}$	$I_1$	$q + I_1$
2	$P - \frac{2P}{m}$	$I_2$	$q + I_2$
...	...	...	...
Итого	0	$P \cdot i \cdot \frac{(m+1)}{2}$	$P \left(1 + i \cdot \frac{(m+1)}{2}\right)$

Выведенные формулы пригодны для обширного комплекса задач, т.е. когда в задаче требуется найти сумму выплаченных процентов, количество месяцев кредитования, величину процентной ставки, а также для нахождения первоначальной суммы кредита и т.д.

Приведем задачу на аннуитетные платежи [6]. *Планируется взять кредит 1,2 млн. рублей. Погашение кредита происходит раз в год равными суммами (кроме, может быть, последней) после начисления процентов. Ставка процента 10% годовых. На какое минимальное количество лет может заемщик взять кредит, чтобы ежегодные выплаты были не более 280 тысяч рублей?*

Схема решения задачи в рамках поставленной педагогической цели определяется формулами рентных платежей и геометрической прогрессии.

Финансовая рента или аннуитет – это последовательность фиксированных платежей, производимых через равные промежутки времени. Например, страховые взносы, подоходный налог с заработной платы – примеры рент. Параметры ренты: член ренты (размер каждого взноса), период ренты (временной интервал между двумя платежами), срок ренты (время от первого взноса до последнего), процентная ставка, частота ренты (количество платежей в году). В зависимости от члена ренты различают постоянную ренту и переменную ренту. В приведенной задаче задействована конечная дискретная рента (постнумерандо), члены ренты  $R$  представлены ежегодными выплатами не более 280 тысяч рублей. Основными показателями ренты является наращенная сумма  $S$  и современная величина  $A$ . Нарощенная сумма – сумма всех платежей с начислением на них процентов. Современная величина – сумма, распределенная на взносы, то есть на члены ренты, обеспечивающая к определенному моменту времени, определенную наращенную сумму. В приведенной задаче современная величина ренты определяется размером кредита 1,2 млн. рублей. Таким образом, развернутая математическая составляющая данной задачи приводит к следующим вычислениям (таб. 2) и понятиям в кредитной экономике:

Таблица 2

### Вычисление дискретной ренты

	порядок взноса				
	1	2	3	...	$n$
1 год	$R$				
2 год	$R(1+i)$	$R$			
3 год	$R(1+i)^2$	$R(1+i)$	$R$		
...	...	...	...	...	
$n$ год	$R(1+i)^{n-1}$	$R(1+i)^{n-2}$	$R(1+i)^{n-3}$	...	$R$



Тогда наращенная сумма  $S=R+R(1+i)+R(1+i)^2+\dots+R(1+i)^{n-1}$  определяется последней строкой таблицы как сумма первых  $n$  членов геометрической прогрессии с первым членом  $R$  и знаменателем  $q=1+i$ , значит,

$$S = R \frac{(q^n - 1)}{i}$$

. С другой стороны, дисконтированием платежей получаем современные величины взносов

$$V_1 = \frac{R}{1+i}; \quad V_2 = \frac{R}{(1+i)^2}; \quad V_3 = \frac{R}{(1+i)^3}; \dots$$

Суммируя их с использованием формулы суммы членов геометрической прогрессии, получаем

$$A = R \frac{1 - q^{-n}}{i}$$

современную величину: . Следует заметить, что  $A = S q^{-n}$  или  $S = A q^n$ , то

$$A q^n = R \frac{(q^n - 1)}{i}$$

есть . Если воспользоваться последней формулой, то задача решается весьма

$$1,2 \cdot 10^6 \cdot 1,1^n = 2,8 \cdot 10^5 \cdot \frac{1,1^n - 1}{0,1}$$

просто: . Округление до целого приведет к ответу  $n = 6$ .

Задача может быть решена и способом прямого подсчета. При этом необходимо производить достаточно большие вычисления и экономическое содержание задачи сужается.

**Выводы.** Из рассмотренных примеров видно, насколько могут быть многогранны и глубоки межпредметные связи математики и экономики. Поэтому математика может выступать как инструмент формирования экономического мышления учащихся средствами учебного материала. А интегрированные уроки по математике и экономике являются базой реализации метапредметных образовательных технологий, инструментом в решении проблем разобщенности, оторванности друг от друга предметов. Описанный подход эффективно реализуется в рамках подготовки к ЕГЭ. В заключение следует отметить, что не менее важны и обширны межпредметные связи математики и с другими науками.

#### Литература:

1. Матвеев С.Н. Математическое обеспечение организации экспериментальной деятельности преподавателя / Антропова Г.Р., Матвеев С.Н. // Всероссийская научно-практическая конференция «Проблемы и перспективы информатизации физико-математического образования (14 ноября 2016 г)». г. Елабуга, 2016 – С. 210-212. – Режим доступа: <http://kpfu.ru/portal/docs/F954766333/PROBLEMY.I.PERSPEKTIVY.s.ann1.pdf>
2. Матвеев С.Н. Математическая статистика как инструмент организации экспериментальной деятельности студентов и управления качеством образования / Антропова Г.Р., Матвеев С.Н. // Международная научно - практическая конференция «Информационные технологии. Автоматизация. Актуализация и решение проблем подготовки высококвалифицированных кадров (ИТАП-2016)». – Набережные Челны, 2016. – С. 39-46.
3. Матвеев С.Н. Задачная форма организации метапредметной деятельности при изучении планиметрии / Матвеев С.Н. // Высшее образование сегодня. - 2014. - № 7. - С. 77-79.
4. Матвеев С.Н. Математическое обеспечение экономического образования / Матвеев С.Н. // И 73 IX Всероссийская научно-практическая конференция «Интеграция науки и образования: вызовы современности». – Казань: ГБУ «Республиканский центр мониторинга качества образования (редакционно-издательский отдел), 2013. – С.196-201.
5. Терюкова Т.С. Достоинства и недостатки междисциплинарного подхода в экономическом образовании / Экономика в школе, № 1, 2011, С. 25-27.
6. ЕГЭ-2018: Математика. Профильный уровень: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов / под ред. И.В. Ященко.– М.: Изд-во «Национальное образование», 2018. – 256 с.

Педагогика

#### УДК 37.07

**доктор педагогических наук, профессор Матвиевская Елена Геннадьевна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);  
**кандидат педагогических наук Леденева Анастасия Владимировна**  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

#### СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ МАГИСТЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

*Аннотация.* Тенденции компетентного подхода в высшем образовании обуславливают изменения в магистерском образовании. Основными направлениями проблемных областей в профессиональной подготовке магистров сегодня становятся оценка результатов освоения основной профессиональной образовательной программы (компетенций), использование современных образовательных технологий, организация практико-ориентированной образовательной среды. В статье раскрываются основные способы и подходы к решению данных проблем, обосновываются пути развития отечественного магистерского образования, раскрываются перспективы прикладной магистратуры.

*Ключевые слова:* магистерское образование; отечественная магистратура; высшее образование.

*Annotation.* The patterns of the competency-based approach in higher education bring about changes in the Master's degree education. The most challenging issues in professional training of Master's degree students are, currently, evaluating the results of mastering the Major Professional Education Program (competencies), using modern educational technologies, designing practice-oriented educational environment. The article describes the main methods and approaches to solving these problems and explains some trends in the Master's degree education development in Russia. It also shows some prospects of the applied Master's degree education.

*Keywords:* Master's degree education; domestic magistracy; higher education.

**Введение.** Компетентностный подход в подготовке магистров по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» обуславливает оценку качества сформированности компетенций через индивидуально-ориентированные, разноуровневые практические задания. Разработка компетентностно-ориентированных заданий требует нового осмысления содержания компетенций магистранта, процесса профессиональной подготовки по отдельному профилю магистратуры и особенностей магистерского образования в целом.

Вместе с тем, академическая магистратура становится невостребованной, т.к. сегодня работодатель ориентируется на профессиональный стандарт и те трудовые функции, которые способен выполнять выпускник вуза. При разработке основной профессиональной образовательной программы магистратуры крайне необходимо учитывать область профессиональных задач, которые магистр будет решать на работе. В условиях инновационных процессов в образовании педагогическая магистратура ориентирована на подготовку инновационных специалистов, имеющих ценностное отношение к инновационной деятельности в образовании, проявляющих инициативность в поиске решений современных проблем науки и образования, владеющих способами самостоятельно работы в поиске, освоении и распространении инновационных идей. Таким образом, возникает необходимость формулировки новых специальных профессиональных компетенций, оценка которых происходит на основе компетентностно-ориентированных заданий в контексте инновационной деятельности в образовании.

Подготовка магистранта к инновационной деятельности по программе «Педагогическая инноватика» ориентирована на формирование и оценку следующих специальных профессиональных компетенций: 1 - способность осуществлять профессиональную деятельность с учетом деонтологической этики педагога-инноватора; 2 - готовность исследовать, организовывать и оценивать образовательную среду с применением научно-методического обеспечения качественного образования в условиях педагогической инноватики. Перед системой высшего образования, в этой связи, возникают вопросы: как оценивать формируемые профессиональные компетенции? Какие тенденции влияют на профессиональную подготовку магистранта? Какая образовательная среда необходима для формирования и оценки данных профессиональных компетенций?

**Цель статьи:** представить основные тренды магистерского образования в России на примере направления 44.04.01 Педагогическое образование.

**Изложение основного материала статьи.** На сегодняшний день в научной литературе сложилась определенная картина представления магистратуры в России как фундаментальной, узкоспециализированной профессиональной подготовки, предусматривающей овладение субъектным опытом профессиональной деятельности в контексте определенной ее отрасли (проектная, методическая, исследовательская, культурно-просветительская, инновационная, педагогическая и др.). Так, в трудах А.П. Тряпицкой и Н.В. Чекалевой акцентируется внимание на исследовательской составляющей магистратуры, формировании исследовательской компетентности и исследовательского мировоззрения [7, 8]. Такое парадигмальное понимание исследовательской направленности магистерского образования позволяет сделать вывод о ведущей роли научно-исследовательской деятельности в процессе подготовки магистранта.

В этой связи профессиональные компетенции Федерального государственного образовательного стандарта в аспекте подготовки магистранта к научно-исследовательской деятельности, выступают стержневыми: ПК 5 способность анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование; ПК 6 готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач.

Разработка компетентностно-ориентированных заданий в фондах оценочных средств по данным компетенциям предполагает раскладку декомпозиции на знание, умение и владение. Например, в профессиональной компетенции «ПК 5» данная декомпозиция для направленности «Педагогическая инноватика» представлена следующим образом: *владеть:* навыками систематизации, обобщения и распространения научной информации, способами библиографической работы, навыками обработки полученных результатов, анализа их и составления плана-проекта научной работы, инновационными методами организации научной деятельности, инновационными способами решения современных проблем науки и образования на основе анализа научных исследований; *уметь:* планировать индивидуальную научно-исследовательскую деятельность с учетом поиска и отбора информации по современным проблемам образования; выбирать и обосновывать методологический подход в педагогическом исследовании, определять научный аппарат исследования; обосновывать научную новизну и необходимость собственного научного исследования; обосновывать социокультурные предпосылки возникновения исследуемой проблемы в собственном научном исследовании; *знать:* сущность и механизм научно-исследовательской деятельности; основные направления государственной политики в сфере науки и образования особенности написания научно-исследовательской работы в магистратуре; дидактическое обоснование научного исследования на основе анализа современных педагогических исследований.

Таковы требуемые образовательные результаты профессиональной подготовки магистранта по направлению 44.04.01 Педагогическое образование. Рассмотрим основные проблемы достижения данного результата в магистерском образовании.

**Первое.** Разработка компетентностно-ориентированных заданий по данным компетенциям ориентирована на содержание дисциплин «Педагогическая эргология», «Инновационные процессы в образовании», «Проектирование персональной образовательной среды». Примерами таких заданий могут быть следующие:

1. Обоснуйте конструкты образовательной среды: «поле дискурса», «поле активности», «поле ресурсов», «поле процесса» на основе монографии Т.В. Менг.

2. Разработайте технологическую карту инновационной деятельности педагога с учетом его деонтологической культуры. Пример карты: ключевая проблема, вызвавшая инновационную деятельность;

- авторское понимание цели инновационной деятельности;
- содержание (основные направления) инновационной деятельности;
- формы организации инновационной деятельности;
- ресурсная база инновационной деятельности (материальные, кадровые, информационно-методические ресурсы);

- средства и методы диагностики качества/успешности инновационной деятельности;
- конкретные результаты (достижения) инновационной деятельности;
- свидетельства распространения опыта инновационной деятельности;
- перспектива продолжения/развития инновационной деятельности;
- общая оценка эффективности инновационного процесса.

Темы технологических карт: «Цели и приоритеты инновационной деятельности в России (по материалам нормативно-правовых документов)», «Содержание инновационных процессов образования (на примере российских и/или зарубежных ОУ)», «Инновационные образовательные технологии (авторские или системные)», «Инновационные методы оценки качества образования», «Методика оценки эффективности инновационных процессов (на примере российских и/или зарубежных ОУ)», «Инновационные модели образования (на примере российских и/или зарубежных ОУ)», «Обеспечение качества (в школе, вузе, техникуме) (на примере российских или зарубежных ОУ)», «Компетенции учителя в инновационной школе (на примере российских и/или зарубежных ОУ)», «Управление инновационными процессами в образовании (на примере российских или зарубежных ОУ)», «Социальное партнерство в образовании (на примере российских или зарубежных ОУ)».

3. Составьте дорожную карту «Образование будущего» на основе трендов Форсайт-проекта «Образование 2035».

4. Сконструируйте модель организации инновационной деятельности в школе в персональной образовательной среде.

5. Создайте личный блог, посвященный проблеме вашего диссертационного исследования.

Компетентностно-ориентированные задания магистранта должны учитывать специфику трудовых функций, прописанных в профессиональных стандартах [6]. Так, например, для направленности «Педагогическая инноватика» выбраны профессиональные стандарты, которые соответствуют профессиональным и специальным профессиональным компетенциям:

Компетенция «Способность осуществлять профессиональную деятельность с учетом деонтологической этики педагога-инноватора (ПСК-1)» соответствует трудовым функциям профессиональных стандартов: Научный работник (эффективно взаимодействовать с коллегами и руководством), Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования (разрабатывать и обновлять рабочие программы и учебно-методические комплексы учебных дисциплин, курсов программ бакалавриата и ДПП), Руководитель образовательной организации (управление проектами (процессами) в организации).

Компетенция «Готовность исследовать, организовывать и оценивать образовательную среду с применением научно-методического обеспечения качественного образования в условиях педагогической инноватики (ПСК-2)» соответствует трудовым функциям профессиональных стандартов: Менеджер по инновациям (организация разработки планов инновационной деятельности), Преподаватель (разрабатывать и обновлять рабочие программы и учебно-методические комплексы учебных дисциплин, курсов программ бакалавриата и ДПП).

Таким образом, при разработке компетентностно-ориентированного задания необходимо учитывать специфику профессиональной деятельности (инновационную деятельность), требования профессионального стандарта и общую направленность профессиональной подготовки магистранта. Современный университет выступает ресурсным центром подготовки инновационного специалиста в области образования, поэтому ведущей профессиональной деятельностью магистра выступает инновационная деятельность, контекст которой должен прослеживаться в формулировке заданий по оценке сформированности компетенций.

**Второе.** Помимо проблемного поля оценки результатов освоения основной профессиональной образовательной программы в аспекте сформированности профессиональных и специальных профессиональных компетенций, существенное внимание следует уделить использованию современных образовательных технологий в образовательном процессе магистратуры. В основном сегодня преподаватели магистратуры реализуют контекстное обучение, технологии кейс-стади и проблемное обучения. Однако, в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» особый акцент в образовательном процессе необходимо делать на информационно-коммуникационные технологии.

Технологизация и информатизация образования предопределили одним из условий магистерской подготовки использование информационно-образовательной среды для эффективной коммуникации магистранта-преподавателя-руководителя магистерской программы. В этой связи систем Moodle как платформа электронного информационно-коммуникационного взаимодействия внедряется повсеместно в педагогические университеты. Использование данной платформы требует от субъектов образовательного процесса высокого уровня информационной компетентности.

По результатам анализа сформированности информационной компетентности преподавателя высшей школы учеными Казахского государственного женского педагогического университета было определено, что компьютерная грамотность развита у 43,6% преподавателей педагогических вузов, а медиаграмотностью владеют – 32,9% [5]. В тоже время процент преподавателей старше 65 лет составляет 17,7, а второй по численности возрастной категорией в вузе остается 20,2% преподавателей (50-59 лет.) [4]. В этой связи актуальным становится проведение сессии курсов повышения квалификации по работе в электронной информационно-образовательной среде через систему Moodle. В решении данной проблемы в университетах проводятся курсы, с участием преподавателей и магистрантов: наполнение учебной информацией, разработка вариативных заданий, системы их оценивания (в баллах, шкалах и отметках), системы тестовых заданий, запись онлайн лекций и дополнительных видео-материалов, ссылки на полезные источники и др.

В этой связи внедрение в магистерское образование современных информационных технологий становится важной задачей модернизации высшего образования, т.к. данный процесс требует высокой

степени готовности профессорско-преподавательского состава к работе в условиях информационно-образовательной среды, качественного материально-технического и информационно-ресурсного обеспечения вуза, а также сформированность информационной компетентности субъектов образовательного процесса в магистратуре. Наиболее распространенными информационными технологиями в магистратуре сегодня выступают smart-технологии (интерактивные доски, учебники с гипертекстом, веб-квест). Разработчики дорожной карты Форсайт «Образование 2030» утверждают, что информационные технологии, прежде всего, сегодня базируются на концепции «нейронета», который выступает интеллектуально-интерактивной платформой предоставления информации, симуляционного обучения, виртуальной реальностью получения безопасного практического опыта различных видов деятельности [1].

**Третье.** Практико-ориентированность современного образования находит свое отражение и в магистерской подготовке в аспекте создания особой образовательной среды, в которой осуществляется взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. Учитывая особенность магистратуры в части составления учебного плана (более 50% отводится на практики), организация учебной и производственной практик магистрантов должна проходить в новом формате – в активной практико-ориентированной образовательной среде.

Опыт Российского государственного педагогического университета, Омского государственного педагогического университета и Башкирского государственного педагогического университета в работе с магистрантами на практиках показывает, что базами данных практик выступают школы, колледжи и вузы-партнеры, в которых создаются рабочие группы «магистрант – преподаватель – работодатель – педагог (школы, колледжа, вуза)» для решения практико-ориентированных задач учебной и производственной практики магистранта [3]. В результате каждой практики, как правило, проводятся итоговые конференции, идея которых исходит из основной проблемы, решаемой магистрантом на практике. Активная практико-ориентированная среда в данном случае предоставляет возможности становления профессиональных связей, реализации профессионального взаимодействия субъектов образовательной практики, а также развитию мотивации к будущей профессиональной деятельности.

По данному вопросу сегодня проводятся исследования Высшей школы экономики под руководством А.Г. Каспржак и С.П. Калашникова. Так, исследователь отмечает необходимость разработки основной профессиональной образовательной программы прикладной магистратуры, т.к. выпускники академической – готовы только для поступления в аспирантуру и продолжения научно-исследовательской деятельности [2]. Справедливо будет отметить, что прикладная магистратура позволит готовить специалистов узкого профиля под заказ работодателя, что обеспечит не только высокий контингент обучающихся, но и повысит показатели эффективности деятельности педагогических вузов.

**Выводы.** Решение современных проблем современной магистратуры в России лежит в разных направлениях деятельности преподавателей, руководителей вуза и самих магистрантов. Модернизация педагогического образования вносит своевременные изменения в образовательный процесс магистратуры и совершенствуется в указанных проблемных полях.

#### **Литература:**

1. Евзрезов Д. В., Майер Б. О. «Образование 2030» вызов системе образования. 2. Форсайт образования смена модели детства? // Вестник НГПУ. 2014. - №2 (18). - С. 133-149
2. Каспржак А.Г., Калашников С.П. Конструирование образовательных программ прикладной магистратуры / А.Г. Каспржак, С.П. Калашников / Университетское управление: практика и анализ. - 2016. - № 2 (102). - С. 14-25
3. Леденева А.В. Инновационные площадки как средство развития профессиональной активности магистранта / А.В. Леденева / Современные проблемы инновационного развития науки: сборник статей международной научно-практической конференции. - 2016. - С. 138-141.
4. Пугач В. Ф. Возраст преподавателей в российских вузах: в чем проблема? // Высшее образование в России. - 2017. - №1. - С. 47-55
5. Салгараева Г.И., Токтагулова Г.Б., Ыскак Г.Т. Информационная компетентность преподавателя высшей школы // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 6-1. – С. 198-202
6. Смирнова С. И.К вопросу о преемственности Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (направление «Педагогическое образование») и профессионального стандарта педагога // Непрерывное образование: XXI век. - 2015. - №3 (11). - С. 26-39
7. Тряпицына А.П. Особенности проектирования образовательного процесса в современной магистратуре / А.П. Тряпицына / в сборнике: Педагогическая наука и современное образование Сборник статей IV Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Дню российской науки. Редакторы: И. В. Гладкая, С. А. Писарева; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, институт педагогики. - 2017. - С. 151-160.
8. Чекалева Н.В. Подготовка педагогических кадров к работе в условиях инновационного образования / Н.В. Чекалева / Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2013. - № 11. - С. 224-236



УДК: 37.04

кандидат биологических наук, доцент Меерзон Татьяна Ивановна  
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);  
кандидат биологических наук, доцент Лутовина Екатерина Емельяновна  
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

### ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ АСИММЕТРИЯ МОЗГА И АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ

*Аннотация.* В статье рассматриваются психолого-педагогические и физиологические особенности адаптационного процесса студентов первых лет обучения в вузе с разными типами функциональной асимметрии мозга. Обозначены перспективы использования индивидуального профиля межполушарной асимметрии в процессе обучения для повышения эффективности адаптационных возможностей студентов.

*Ключевые слова:* адаптация, трудности первого года обучения, функциональная асимметрия мозга, индивидуализация обучения.

*Annotation.* The article deals with psychological, pedagogical and physiological features of the adaptation process of students of the first years of study in high school with different types of functional asymmetry of the brain. The prospects of using the individual profile of interhemispheric asymmetry in the learning process to improve the efficiency of adaptive capacity of students are outlined.

*Keywords:* adaptation, difficulties of the first year of study, functional asymmetry of the brain, individualization of training.

**Введение.** На современном этапе развития высшего образования актуализировалась проблема адаптации студента к условиям обучения. Поступление в вуз, новая социальная и бытовая среда, отличные от школьных отношения со сверстниками, специфическая система обучения, возросшая самостоятельность и ответственность, обуславливают те трудности, с которыми сталкиваются первокурсники. Происходит конфронтация выработанного годами школьного стереотипа и новыми условиями существования и обучения, в результате чего может появиться более низкая успеваемость, чем в школе, трудности в общении и поиске друзей, принятии взглядов и убеждений новой группы.

Установлено, что эффективность, успешность обучения во многом зависит от возможностей студента освоить новую вузовскую среду. Начало занятий, установление взаимодействия с преподавателями и студентами, устройство быта включает студента в сложную систему адаптации.

В последнее время пристальное внимание педагогов и психологов привлекают нейропсихологические исследования по латеральной специализации полушарий с целью оптимизировать обучение для людей с различными психологическими особенностями личности. Новая концепция педагогики заключается в том, что нет людей, неспособных к обучению, есть метод преподавания, который им не подходит. Учитывая огромный объем данных современных научных исследований медицины, психологии, биологии, физиологии и других наук об особенностях личности человека, ставит на первый план задачи и выбор тех критериев, которые будут оказывать наибольшее влияние на процесс обучения и адаптации.

**Формулировка цели статьи.** Изменение окружающей среды формирует адаптационную доминанту, которая стимулирует организм к поиску в новых условиях биологически целесообразных реакций. Ее формирование изменяет такие фундаментальные свойства мозга, как когнитивные способности личности, память, эмоции, и способности к адаптации в социуме и функциональную асимметрию мозга.

В исследованиях доказано, что состояние межполушарной асимметрии мозга вносит существенный вклад в формирование адаптации в процессе обучения. Успешное прохождение адаптационного периода студентом влияет на систему социальных взаимоотношений и взаимодействий студента на 1-2 курсах, формируя положительное эмоциональное состояние, его стрессоустойчивость и успешность обучения [3].

В нашей работе мы поставили цель выявить особенности адаптации и функциональной асимметрии мозга студентов 1-2 курсов направления подготовки Специальное (дефектологическое) образование.

**Изложение основного материала статьи.** Одна из важнейших задач вуза – проводить работу со студентами первых курсов, направленную на своевременную и успешную их адаптацию к новой системе обучения, социальным отношениям и усвоение новой роли – студента. Для описания феномена адаптации существует множество определений.

Адаптация предполагает содружество психологических и физиологических реакций организма человека в его приспособлении к окружающим условиям среды, и способствующих сохранению постоянства внутренней среды, динамического равновесия личности, социальной группы и социальной среды.

Адаптация может быть рассмотрена и как процесс взаимодействия человека и окружающей среды, результатом которого является выбор стратегии и модели поведения, соответственно условиям и меняющимся в этой среде. Модель адаптационного процесса личности содержит следующие стадии:

- Уравновешивание обуславливает установление равновесия между индивидом и средой, формирование взаимного терпения к стереотипам поведения и системе ценностей.
- Псевдоадаптация включает в себя с одной стороны внешнюю приспособленность к обстановке, с другой - отрицание ее требований и норм.
- Приноравливание это принятие и признание основных ценностей новой среды.
- При уподоблении происходит психическая переориентация личности, преобразование ее прежних установок, ориентаций и взглядов.
- Условность такая модели предполагает, что ее стадии могут выступать одновременно либо взаимозаменяться [4].

Взаимоотношения студента первого курса, его учебной группы в процессе адаптации проходят несколько стадий. На начальной стадии индивид, получая информацию о правилах и нормах поведения в новой социальной среде, не готов принять и признать новую систему ценностей и поэтому стремится придерживаться привычной системы ценностей. На стадии терпимости формируется взаимная терпимость между индивидом, группой к образцам поведения и системе ценностей новой среды. Стадия аккомодации характеризуется принятием и признанием индивидуумом системы ценностей новой среды и одновременным

признанием группой ценностей индивида. Стадия ассимиляции - окончательная стадия успешной адаптации индивида, когда происходит совпадение системы ценностей индивида и новой среды [3].

Результатом осуществления личностного адаптационного потенциала при адаптации можно назвать адаптированность – определенное состояние личности, выступающее итогом процесса адаптации. Обеспечить достижение какого-либо уровня адаптированности позволяют стратегии адаптивного поведения, выбирая которые человек, взаимодействуя с окружающей средой, достигает поставленного уровня или нет.

Адаптация может быть рассмотрена и как процесс гармонизации взаимоотношений субъекта и среды, как уровень успешности освоения индивидуумом среды и той или иной социальной роли. Различают три формы адаптации:

- Формальная, отражающая приспособление студента к структуре высшей школы, содержанию обучения, правам и обязанностям, окружению.
- Общественная, процесс объединения студентов в группе.
- Дидактическая, освоение студентом новых форм и методов обучения в вузе.

В процессе адаптации обучения в вузе происходит осознание и уравнивание собственных возможностей и возникающих трудностей, формирование новой модели и стратегии поведения, которая соответствует новым условиям среды. Большое значение в успешности адаптации играет роль психологическая готовность студента включиться в учебный процесс (освоение лекционной методики, самостоятельной работы), выстроить систему социальных взаимодействий с положительным эмоциональным состоянием формированием стрессоустойчивости [4].

Идея об использовании различных стратегий переработки и запоминания информации людьми с различными доминирующими полушариями, не нова. Преподаватели всех уровней обучения понимают, что учет личностного профиля функциональной асимметрии мозга в процессе обучения способно значительно улучшить ситуацию для обучающихся, которые не способны найти себя в рамках традиционного обучения. Результаты исследования межполушарного взаимодействия в переработке информации у человека показали реальность и целесообразность использовать особенности межполушарного взаимодействия для оптимизации обучения. Однако они не имеют четких рекомендаций относительно того, как именно использовать данные функциональной асимметрии мозга.

Индивидуальный профиль межполушарной асимметрии представляет собой комплексный продукт действия биологических, социальных механизмов и отражает реакцию адаптации организма человека на изменяющиеся условия среды [2].

Существует много классификаций индивидуальных проявлений функциональной асимметрии. Н.Брагина, Т.Доброхотова, выделяют моторный тип асимметрии, опираясь на различия мыслительной деятельности, которая отражает различия функций парных органов в формировании общего двигательного поведения. Выделяемый сенсорный тип отражает неравенство чувствительности органов зрения и слуха и психической деятельности. Определяя у индивида ведущую руку, ногу, глаз, ухо, функций слухового анализатора с последующим сопоставлением результатов по зрительному анализатору, можно выявить доминирование полушарий в моторной и сенсорной сферах, что позволяет определить ИПЛ (индивидуальный профиль латерализации). Согласно классификации по Е. Д. Хомской выделяют 5 основных типов ИПЛ. Чистые правши, праворукие, амбидекстры, леворукие и чистые левши. Чистыми типами считаются личности, у которых ведущими являются все левые или правые анализаторные системы. По классификации предложенной Еремеевой праворуких с ведущими правым глазом и ухом условно можно считать левополушарниками, а с ведущими левым глазом и ухом – это скорее правополушарники. Праворукие с несовпадающими ведущими глазом и ухом – это смешанный тип. Левшей и амбидекстров обычно относят к группе ярких правополушарников с особым характером функциональной асимметрии [1].

Разные стили мышления обучающихся с разными профилями функциональной асимметрии мозга требуют адаптированных для них стратегий обучения. На успешность обучения в вузе влияют как мотивы к обучению, так и функциональная асимметрия мозга и стиль мышления, поэтому современные образовательные технологии должны строиться с обязательным учетом индивидуальных профилей латерализации мозга, а так же различных когнитивных стратегиях правого и левого полушарий. Доказано, что функциональные различия между полушариями связаны как со специализацией в отношении речевых и неречевых функций, принципиальными различиями переработки информации: левое полушарие осуществляет переработку информации последовательно, по аналитическому принципу, правое же полушарие - параллельно, целостно, синтетически [2].

Дифференциальное обучение с учетом вариантов ИПЛ (индивидуальный профиль латерации) проводится в несколько этапов: мотивационный, операционный и результативный. На первом этапе для формирования мотивации к обучению для правополушарных обучающихся следует делать упор на социальную и практическую значимость того или иного вида деятельности. Левополушарных обучающихся привлекает сам процесс усвоения знаний, поэтому для них в первую очередь актуальнее познавательные мотивы. Главной задачей операционного этапа для левополушарных становится перенесение теоретических знаний в практическое использование. Для правополушарных обучающихся – развитие и контроль речи. На последнем этапе важно подобрать адекватный способ проверки знаний студента.

На основе анализа научной литературы по данной проблеме и поставленной цели работы нами было организовано экспериментальное исследование. Исследования проводились с участием 40 студентов 1-2 курса института психологии и педагогики ОГПУ по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование, в возрасте от 17 до 19 лет, средний возраст испытуемых составлял  $17,88 \pm 0,2$  лет.

Был проведен опрос студентов самоопределения уровня адаптации который выявил, что при оценке процесса обучения 12 респондентов отметили, что справляются с объемом и уровнем преподаваемого учебного материала, 24 – что скорее справляются и плохо справляются 4, 24 респондентам хватает времени на подготовку домашнего задания, 12 – скорее хватает, 4 респондента затруднились ответить. 27 респондентов отметили, что их устраивает стиль преподавания, 6 отметили, что скорее устраивает, 7 респондентов отметили, что не устраивает.

20 респондентов оценили взаимоотношения в группе как хорошие, 17 как скорее хорошие и 3 как скорее плохие. Но при этом все нашли друзей среди сокурсников.

Эмоциональное состояние респонденты оценивают как радостное и спокойное 28 респондентов, но 12 респондентов ощущают тревогу за будущее.

22 человека из 40 отметили, что в процессе обучения у них ухудшилось состояние здоровья. 2 человека затруднились ответить, а 16 человек чувствуют себя здоровыми. 23 респондента отмечают полную адаптацию к процессу обучения, 17 частичную адаптацию.

Точное определение индивидуальных особенностей леворуких людей необходимо учитывать всю совокупность ассиметрий человека, в связи с чем употребляются термины «индивидуальный профиль латерализации» (ИПЛ) и «индивидуальный профиль латеральности организации функций» (ИПЛО), которые обозначают определенное сочетание сенсорной и моторной асимметрии.

Для изучения особенности функциональной асимметрии испытуемых - определения ИПЛ нами выбраны методики, направленные на оценку «парциального левшества» и асимметрии анализаторных систем. Исследование проводилось по стандартной процедуре с использованием предложенной Н.Н. Брагиной и Т.А. Доброхотовой готовой схемы определения индивидуального профиля латерализации [1].

С помощью методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда была исследована адаптивная способность испытуемых.

На момент проведения исследования был собран анамнез - все испытуемые не имели черепно-мозговых травм, неврологических и психиатрических заболеваний. Исследование проводилось по стандартной процедуре, у всех испытуемых определялся индивидуальный профиль латерализации ИПЛ, включающий результаты исследования психомоторных (руки и ноги) и сенсорных (глаза и уши) асимметрий.

Анализ исследования на мануальную асимметрию выявил, что большая часть тестов составляют различные варианты «правшества» - 15 человек (37%), 14 человек (35%) – амбидекстры, а 11 человек (28%) проявляют «левшество». У 15 человек с мануальным «правшеством» отмечалась ведущая правая нога, у 12 человек из 14 амбидекстров также ведущей была правая нога, и у 2 человек с мануальным «левшеством» ведущей была левая нога.

В ходе анализа результатов тестов для выявления сенсорной асимметрии нами было выявлено, что у основной массы студенток 75 % (n=40) ведущим глазом является правый глаз, а левый – только у 25 % студенток, в 82% случаев ведущим ухом являлось правое.

По соотношению всех трех видов асимметрий нами были выделены среди исследуемых (n=40) следующие варианты профилей:

1. Чистые правши, имеющие правостороннее доминирование по всем тестам 6 студенток (15%).
2. Праворукие, имеющие правостороннее доминирование руки в сочетании с различными вариантами доминирования уха и глаза 9 студенток (22%).
3. Амбидекстры, у которых симметрия рук сочеталась с различными вариантами доминирования уха и глаза 14 студенток (35%).
4. Леворукие, имеющие левостороннее доминирование руки в сочетании с различными вариантами доминирования уха и глаза 8 студенток (20%).
5. Чистые левши, у которых наблюдалось левостороннее доминирование по всем тестам 3 студентки (8%).

Далее нами были рассмотрены различия между испытуемыми различных групп. У испытуемых 3 группы был выявлен наиболее высокий уровень эмоционального состояния и принятия других. В норме при воспроизведении словесной информации лучшее припоминание любой информации происходит через правое ухо и левое полушарие. В ранние сроки процесса адаптации наблюдается изменение этого эффекта. На ранних сроках адаптивного процесса лучше припоминаются эмоциональные стимулы, поданные в правое полушарие. Таким образом, в процессе приспособления к новым условиям или стрессе активизируется правое полушарие, что позволяет целостно пересматривать информацию и на этой основе создается новая последовательность реагирования и возрастает эффективность запоминания эмоциональных стимулов, выделения из окружающей среды значимых сигналов.

В 4 и 5 группах наивысшие результаты были по данным субтестов «кубики Коса» и «арифметический». Сниженный уровень эмоционального состояния в этих группах может быть связан с повышенной тревожностью у людей с ведущим левым глазом. У них наблюдается несколько сниженный уровень положительных эмоций, что сопровождается ожиданием негативного отношения окружающих к ним и соответственно формирует сниженный уровень принятия других людей.

Социальное поведение человека и умение строить умозаключение на основе жизненного опыта и здравого смысла отражает взаимодействие интеллектуальной и эмоциональных сфер. Учитывая, что с эмоциональной сферой связано правое полушарие, испытуемые с высоким уровнем левостороннего доминирования показали более низкие результаты субтеста «понятливость». Леворукие и левши с доминантным правым полушарием охватывают картину мира целостно, в отличие от людей с доминантным левым полушарием, которые воспринимают мир детализировано показывают более высокие результаты изучения произвольного внимания и выявления аналитико-синтетических способностей [1].

Индивидуумы с право-латеральной специализацией при столкновении со стрессовой ситуацией стремятся к уходу от проблемы физически или психически. Правое полушарие принимает участие в регулировании вегетативной нервной системы и работе иммунной системы, то есть обеспечивает биологическую адаптацию.

Испытуемые 1 и 2 групп превосходят испытуемых 4 и 5 групп в уровне адаптированности, самопринятия и по уровню эмоционального комфорта. Значимых различий с испытуемыми 3 группы нами не выявлено.

Доминирование левого полушария обуславливает высокий уровень тревоги и напряженность адапционных механизмов, большую предрасположенность к развитию психосоматических заболеваний. Так как левое полушарие отвечает за социальную адаптацию у людей с доминированием левого полушария низкая склонность к депрессии.

Доминирование левого полушария в стрессовых условиях стимулирует принятие решения позитивного принятия ситуации и способствует мобилизации ресурсов его выполнения. Поэтому современные стратегии обучения приводят к лучшим результатам у правшей, чем у левшей. Наибольшее число ошибок совершают амбидекстры. Леволатеральный и симметричный типы сопряжены с высоким уровнем интроверсии, тревожности, ипохондрическими жалобами, боязливостью, низким самоконтролем.

**Выводы.** Результаты исследования состояния адаптации в исследуемой группе соответствует распределению латерализации полушарной асимметрии мозга. Мониторинг функциональной асимметрии мозга в процессе обучения позволяет прогнозировать развитие адаптации и успешности обучения студентов.

#### Литература:

1. Брагина, Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Медицина, 1988. – 237 с. URL: <http://www.braintools.ru/rubric/information/from-books/functional-asymmetry-of-human> (дата обращения: 20.02.2018).
2. Меерзон Т.И., Насибуллина А.Д. Дифференцированный подход в обучении студентов с учетом функциональной асимметрии мозга // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 3. – С. 129-136.
3. Полещук Т.С Влияние сенсорной асимметрии на адаптацию к обучению // Актуальные проблемы экспериментальной, профилактической и клинической медицины: Тез. докл. XII Тихоокеан. науч.–практ. конф. студентов и молодых учёных с междунар. участием. 14-15 апреля 2011 г., Владивосток. Владивосток: Медицина ДВ, 2011. С. 31 – 32.
4. Шолохова Г.И., Чикова И.В. Адаптация первокурсников к условиям обучения в вузе и ее психолого-педагогические особенности. // Вестник ОГУ, №3 (164), 2014. С. 103-107.

Педагогика

УДК:378

кандидат педагогических наук, доцент Мендыгалиева Алтнай Кенесовна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Аннотация.* В статье автор описывает методику обучения решению задач на движение по четырем этапам и рассматривает методические приемы, присущие каждому этапу. В данной статье представлены различные виды задач (на встречное движение, движение в одном направлении). Автор предлагает для проверки решения задачи использовать обратные задачи.

*Ключевые слова:* начальная школа, решение задач, задачи на движение, обратные задачи.

*Annotation.* In the article the author describes the method of teaching how to solve the problems on movement in four stages and considers the methodical techniques inherent in each stage. In this article, various types of tasks are presented (on the oncoming traffic, movement in one direction). The author proposes to use inverse problems to verify the solution of the problem.

*Keywords:* elementary school, problem solving, motion problems, inverse problems.

**Введение.** В современной методике преподавания и обучения математики существуют методические приемы, которые используются при обучении решению задач арифметическим способом.

**Целью статьи** является рассмотрение методических приемов при обучении решению задач на движение в начальной школе.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ методов решения арифметических задач целесообразно начать с общего подхода. Такой подход включает в себя четыре этапа.

1 этап. «Анализ задачи»

- Понимание ситуации в целом (умение читать)
- Выделение условия и требования, называние известных и искомым объектов (умение определять структуру задачи)
- Выделение отношения (зависимости) между объектами (больше на (в)..., меньше на (в)..., разностное (кратное) сравнение)

При анализе задачи методисты рекомендуют использовать следующие приёмы:

- Развивать способность составлять специальные вопросы (уметь вести диалог)
- Умение перефразировать текст задачи, не потеряв его структурные элементы.
- Умение работать с построением таблиц и использовать их при решении задач.
- Умение работать с построением схем и использовать их при решении задач.

2 этап. «Поиск и составление плана решения задачи»

Цель этого этапа – установить связь между данными и искомыми объектами, наметить последовательность действий.

Для этого этапа так же, как и для предыдущего разработаны приёмы.

Приёмы поиска и составления плана решения.

- Разбор задачи по тексту или по её вспомогательной модели

3 этап «Осуществление плана решения задачи»

Цель – найти ответ на требование задачи, выполнив все действия в соответствии с планом

Приёмы осуществления плана

- Умение записывать решение по действиям (с пояснениями, без пояснений, с вопросами)
- Умение записывать решение в виде выражения

4 этап «Проверка решения задачи»

Цель – установить правильность или ошибочность выполненного решения.

Приёмы проверки решения задачи

- Нахождение соответствий между результатом и условием задачи
- Умение решать задачу несколькими способами [3].

Распространённым видом арифметических задач являются задачи на движение. Им следует уделить особое внимание, это прежде всего связано со сложностью восприятия детьми таких задач. Разберём этапы обучения младших школьников решению задач на движение [2].

1. Простейшие задачи на движение



В жизни очень часто мы имеем дело с величинами: расстояние, время, скорость движения. При решении простейших задач мы отталкиваемся от того, что все тела двигаются с постоянной скоростью и по прямолинейному пути.

Задача 1. От Оренбурга до Самары 360 км, автобус проходит это расстояние за 6 ч. Найти скорость движения автобуса.

В этой задаче дано расстояние между городами (360 км), время движения автобуса (6 ч.) Требуется найти скорость движения автобуса.

Решение:  $360:6=60$  (км/ч)

Составим и решим обратные задачи.

Задача 2. От Оренбурга до Самары 360 км. За какое время автобус пройдёт это расстояние, если он будет ехать со скоростью 60 км в час?

Решение:  $360:60 = 6$  (ч)

Ответ. За 6 ч автобус проходит расстояние от Оренбурга до Самары.

Задача 3. Автобус, двигаясь со скоростью 60 км в час, проходит расстояние от Оренбурга до Самары за 6 ч. Найдите расстояние от Оренбурга до Самары.

Решение:  $60 * 6 = 360$  (км)

Ответ. Расстояние от Оренбурга до Самары 360 км.

При обозначении расстояния через  $S$ , скорость через  $V$ , время через  $t$ , зависимость между этими величинами выражается следующими формулами:  $S=V*t$ ,  $V=S:t$ ,  $t=S:V$

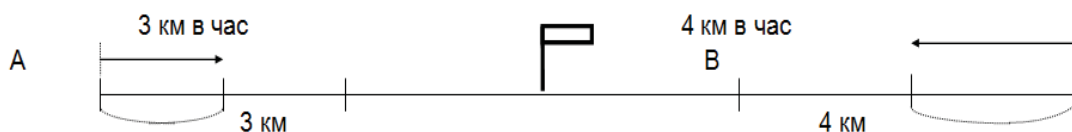
2. Задачи на встречное движение.

В повседневной жизни мы часто сталкиваемся с понятием «встречное движение». Например, выходя из дома мы можем наблюдать как навстречу друг другу движутся автомобили, автобусы, по тротуару движутся пешеходы, по рекам катера и т.д. [1].

Задачи, связанные со встречным движением, носят разнообразный характер. Прежде всего нам необходимо уточнить, с какими величинами приходится иметь дело, когда происходит встречное движение, и какова зависимость между ними.

Задача. Пусть из пунктов А и В выходят одновременно навстречу друг другу два ученика. Один со скоростью 3 км в час, другой 4 км в час.

При таких условиях рассуждение будет выглядеть следующим образом: За час пешеходы вместе пройдут  $3+4=7$  (км). Расстояние между ними уменьшится на 7 км. Иначе говоря, они приблизятся друг к другу за час движения на 7 км. Расстояние, на которое приблизятся друг к другу два пешехода за час, назовем скоростью их сближения. 7 км в час – скорость сближения пешеходов.



Если известна скорость сближения пешеходов, то нетрудно узнать, на сколько уменьшится расстояние между ними за 2 ч, 3 ч движения навстречу друг другу.

- 1)  $7*2 = 14$  (км) – на 14 км уменьшится расстояние между пешеходами за 2 ч.
- 2)  $7*3 = 21$  (км) – на 21 км уменьшится расстояние между пешеходами за 3 ч.

С каждым часом расстояние между пешеходами уменьшается. Наступит момент, когда они встретятся.

Пусть расстояние между А и В равно 36 км. Найдем, какое расстояние стало между пешеходами через 1 ч после их выхода из пунктов А и В через 2 ч, 3 ч, 5 ч.

Через 1 ч	Через 2 ч	Через 3 ч	Через 5 ч
$35 - 7 = 28$ (км)	$35 - 7*2 = 21$ (км)	$35 - 7*3 = 14$ (км)	$35 - 7*5 = 0$ (км)

Через 5 ч после выхода из пунктов А и В пешеходы встретятся.

При рассмотрении встречного движения между пешеходами, то мы имеем дело с такими величинами, как:

- 1) Расстояние между пунктами, из которых начинается одновременное движение (транспорта или пешехода);
- 2) Скорость сближения;
- 3) Время с момента начала движения до момента встречи (время движения).

Таким образом, зная значение двух из этих трех величин, можно найти значение третьей величины. Теперь выразим зависимость между этими величинами формулой. Обозначим через  $S$  – расстояние между А и В;  $V$  – скорость сближения,  $t$  – время с момента выхода до момента встречи.

В задачах на встречное движение скорость сближения практически никогда не даётся, однако её просто вычислить по известным величинам, приведённых в задачах.

3. Задачи на движение в одном направлении.

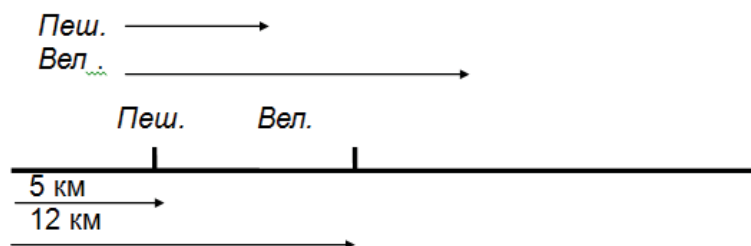
Естественно, в повседневной жизни мы встречаемся и с движением в одном направлении. Задачи, направленные на это понятие, так же, как и предыдущие различны по своей структуре.

Обратимся к величинам, с которыми придётся работать при решении таких задач, и какая зависимость между этими величинами.

Задача. Из одного посёлка выходят одновременно пешеход и велосипедист и двигаются в одном направлении: пешеход со скоростью 5 км в час, велосипедист со скоростью 12 км в час:

Рассуждения будут такими: Через час велосипедист будет находиться от пункта А на расстоянии 12 км, а пешеход на расстоянии 5 км. Между велосипедистом и пешеходом будет расстояние, равное  $12-5=7$  (км), т.е. велосипедист обгонит пешехода на 7 км, или, что то же самое, пешеход отстанет от велосипедиста за час на 7 км.

Расстояние, на которое удаляется велосипедист от пешехода за час их совместного движения, будет называться скоростью удаления велосипедиста от пешехода. 7 км в час - это скорость удаления



велосипедиста от пешехода.

Если нам известна скорость удаления велосипедиста от пешехода, то нетрудно узнать, на сколько километров удалится велосипедист от пешехода за 2 ч, 3 ч их совместного движения в одном направлении.

$7*2=14$  (км) - на 14 км удалится велосипедист от пешехода за 2 ч;

$7*3$  (км) - на 21 км удалится велосипедист от пешехода за 3 часа.

С каждым часом их движения расстояние между ними увеличивается.

Рассматривая движение в одном направлении, мы имеем дело с такими величинами:

- 1) расстояние между движущимися телами (пешеходом и велосипедистом);
- 2) скорость удаления одного движущегося тела от другого (велосипедиста от пешехода);
- 3) время движения.

Зная значение двух из этих трех величин, можно найти значение третьей величины. В таблице мы записали условия трех взаимно обратных задач, которые можно составить о движении в одном направлении пешехода и велосипедиста.

№ п/п	Скорость удаления велосипедиста от пешехода в км в час	Время движения в час	Расстояние между велосипедистом и пешеходом в км	Решение
1	7	4	x	$x=7*4$ $x=28$
2	x	4	28	$x=28:4$ $x=7$
3	7	x	28	$x=28:7$ $x=4$

Задача. Из Оренбурга в Москву вылетели одновременно два самолета: один со скоростью 800 км в час, а другой со скоростью 550 км в час. На сколько километров первый самолет обгонит второй за 3 ч?

Чтобы найти, на сколько километров первый самолет обгонит второй, можно скорость удаления первого самолета от второго умножить на время их совместного движения; скорость удаления равна разности скоростей самолетов.

Формула для решения данной задачи:

$$x=(800-550)*3;$$

$$x=750$$

Ответ. За 3 ч первый самолет обгонит второй на 750 км.

Можно было бы дать и другое решение:

$$x=800*3-550*3;$$

$$x=750, \text{ но оно по сравнению с первым решением нерациональное.}$$

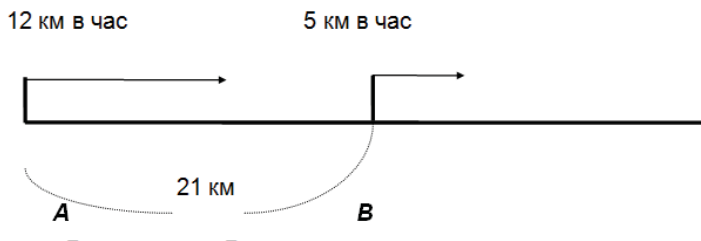
Условия и решения обратных задач мы записали в таблицу:

№ п/п	Скорость первого самолета в км в час	Скорость второго самолета в км в час	Расстояние между самолетами в км	Время в час	Решение
1	800	550	750	x	$x=750(800-550)$ $x=3$
2	800	x	750	3	$x=800-750:3$ $x=550$
3	x	550	750	3	$x=550+750:3$ $x=800$

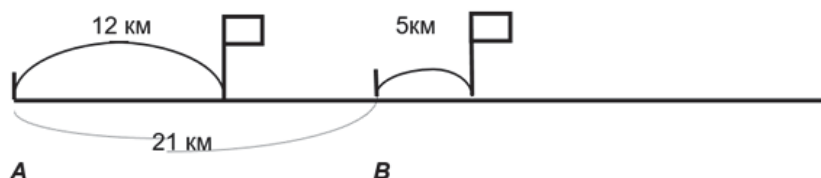
4. Задачи на движение в одном направлении («на догонку»).

В предыдущих задачах на движение в одном направлении движение тел начиналось одновременно из одного и того же пункта. Рассмотрим решение задач на движение в одном направлении, когда движение тел начинается одновременно, но из разных пунктов.

Задача. Пусть из пунктов А и В, расстояние между которыми 21 км, выходят одновременно велосипедист и пешеход и идут в одном направлении: пешеход со скоростью 5 км в час, велосипедист 12 км в час.



Рассуждаем: Расстояние между велосипедистом и пешеходом в момент начала их движения  $S = 21$  км. За час их совместного движения в одном направлении расстояние между ними уменьшится на  $12 - 5 = 7$  (км). 7 км в час – это скорость сближения велосипедиста и пешехода:

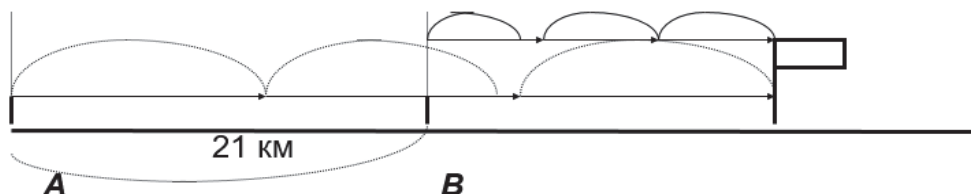


Будем знать скорость сближения велосипедиста и пешехода, нетрудно найти, на сколько километров уменьшится расстояние между ними через 2 ч, 3 ч их движения в одном направлении.

$7 * 2 = 14$  (км) – на 14 км уменьшится расстояние между велосипедистом и пешеходом через 2 ч;

$7 * 3 = 21$  (км) – на 21 км уменьшится расстояние между велосипедистом и пешеходом через 3 ч.

С каждым часом расстояние между велосипедистом и пешеходом уменьшается. Через 3 ч расстояние между ними становится равным  $21 - 21 = 0$ , т.е. велосипедист догонит пешехода:



В задачах «на догонку» имеем дело с величинами:

1) расстояние между пунктами, из которых начинается одновременное движение (транспорта или людей);

2) скорость сближения

3) время с момента начала движения до момента, когда одно из движущихся тел догонит другое.

Зная значение двух из этих трех величин, можно найти значение третьей величины.

В таблице записаны условия и решения задач, которые можно составить на «на догонку» велосипедистом пешехода:

№ п/п	Скорость сближения велосипедиста и пешехода в км в час	Время с момента начала движения до момента, когда велосипедист догонит пешехода, в часах	Расстояние от А до В в км	Решение
1	7	x	21	$x = 21 : 7$ $x = 3$
2	7	3	x	$x = 7 * 3$ $x = 21$
3	x	3	21	$x = 21 : 3$ $x = 7$

В задачах «на догонку» чаще всего скорость сближения не дается, но ее легко можно найти по данным задачи.

**Выводы.** Таким образом, существуют различные типы задач на движения в начальной школе. Главная задача учителя – объяснить и разобрать с детьми способы решения таких задач. Увлечь, рассказать обучающимся начальной школы о значимости задач на движения в современном мире.

#### **Литература:**

1. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах / Н.Б. Истомина, - М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 288 с.
2. Лященко, Е.И. Математические, учебные и методические задачи в курсе методики преподавания математики / Е.И. Лященко // Рациональный подбор задач как средство улучшения математического образования в школе и вузе. - Даугавпилс: ДПИ, 1984. – С. 44-46.
3. Стойлова, Л.П. Математика / Л.П. Стойлова. – Москва, 2012.

Педагогика

#### **УДК 378.4**

#### **преподаватель Мещеряков Виктор Сергеевич**

Федеральное государственное казённое образовательное учреждение высшего образования «Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Красноярск);

#### **кандидат педагогических наук, доцент Глубокий Владимир Анатольевич**

Федеральное государственное казённое образовательное учреждение высшего образования «Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Красноярск);

#### **кандидат педагогических наук, доцент Дворкин Владимир Михайлович**

Федеральное государственное казённое образовательное учреждение высшего образования «Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Красноярск);

#### **доктор педагогических наук, доцент Кудрявцев Михаил Дмитриевич**

Сибирский федеральный университет, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск)

### **ОБ АКТУАЛЬНОСТИ РАЗРАБОТКИ СОВРЕМЕННОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЮНЫХ ДЗЮДОИСТОВ**

*Аннотация.* В статье представлены результаты исследования по определению современных концепций построения процесса физической подготовки дзюдоистов 15-16 летнего возраста. Изучены и изложены аспекты развития физических качеств юных спортсменов на современном этапе. Обобщение результатов теоретических исследований и анализ данных анкетирования ведущих тренеров Красноярского края позволили сформулировать ключевую идею исследования и определить актуальность разработки методики сопряженного развития физических качеств для подростков, занимающихся дзюдо.

*Ключевые слова:* дзюдо, тренировочный процесс, развитие двигательных качеств, сопряженная и конкурирующая модели тренировки.

*Annotation.* The article presents the results of a study on the definition of modern concepts of building the process of physical training of judokas aged 15-16. The aspects of development of physical qualities of young sportsmen at the present stage are studied and stated. Generalization of theoretical research allowed. The analysis of data of questionnaire survey of the leading trainers of Krasnoyarsk Krai and generalization of theoretical researches allowed to formulate the key idea of research and to define relevance of development of a technique of the conjugate development of physical qualities for teenagers engaged in judo.

*Keywords:* judo, training process, development of motor qualities, conjugate and competing models of training.

**Введение.** Тренировочному процессу юных спортсменов, как будущему резерву сборных команд по видам спорта всегда уделялось большое внимание. Анализ отношения юных дзюдоистов к тренировочной и спортивной деятельности показал, что при этом не всегда учитываются возрастные особенности развития организма [1]. Существует практика форсирования физической подготовки, что может привести к различным негативным последствиям, в том числе к повышенному травматизму, снижению спортивных результатов и как следствие снижению интереса к занятиям спортом [3].

В связи с указанными обстоятельствами, весьма показательны мнения известных специалистов спортивной борьбы Р.А. Пилюяна, А.П. Русакова, В.И. Лопунова (1980), Н.М. Галковского, Ю.А. Шахмурадова (1981), которые ещё около трёх десятилетий назад отмечали, что в практике единоборств тренеры стремятся вывести своих учеников еще в юношеские годы на международный уровень, тем самым форсируя их подготовку и пренебрегая необходимостью в создании углубленной и разносторонней подготовки.

Но это обеспечивает юным спортсменам лишь кратковременный успех и впоследствии приводит к резкому снижению спортивных результатов, особенно, при переходе из юношеского во взрослый спорт [5].

**Формулировка цели статьи.** Цель исследования заключается в разработке научно обоснованной и экспериментально подтвержденной методики физической подготовки дзюдоистов 15-16-летнего возраста на основе сопряженной и конкурирующей моделей тренировки.

**Изложение основного материала статьи.** Постоянный рост спортивных результатов обуславливает необходимость совершенствования тренировочного процесса юных спортсменов. Подбор более совершенных форм, средств и методов подготовки позволяет добиваться значительных успехов в избранном виде спорта [2].

В настоящее время не все виды спорта в достаточной мере оснащены передовыми технологиями подготовки спортсменов, к их числу можно отнести и дзюдо, где проблема построения многолетнего тренировочного процесса является актуальной [12].

В настоящее время дзюдо достигло значительных высот в своем развитии, омолодился состав занимающихся, постоянно меняются правила соревнований и критерии оценки действий спортсменов с



целью повышения динамики и красоты соревнований, что в свою очередь вызывает у спортсменов и тренеров определенные сложности в организации процесса подготовки [8].

В научных работах ведущих ученых, изучающих проблемы детского и юношеского спорта (В.П. Филин, 1974, 1977, 1987, 1989; А.А. Гужаловский, 1978; В.П. Филин, Н.А. Фомин, 1980; М.Я. Набатникова, 1982, 1987; Н.А. Фомин, В.П. Филин, 1986; Л.В. Волков, 1986, 1989, 2002; Л.Г. Харитоновна, 1992; В.Г. Никитушкин, 1993; В.П. Губа, 1997, 2000; В.С. Рубин, 2005) весьма подробно и обстоятельно раскрыты общи и некоторые частные положения теории спортивной подготовки юных спортсменов.

В тоже время А.В. Воробьев отметил, что в видах спортивной не всегда приемлемы, поскольку, во-первых, они не учитывают специфические особенности названных видов борьбы и, во-вторых, не успевают за социально обусловленными изменениями в практике подготовки юных спортсменов [3].

А.В. Воробьев считает, что такая ситуация приводит к тому, что общая теория детского и юношеского спорта существует и совершенствуется отдельно и не оказывает значительного влияния на интенсивно развивающуюся практику спортивных единоборств [4].

При этом учитывая современные требования в спортивных видах борьбы, образовавшийся разрыв не только не уменьшается, а наоборот, увеличивается [9]. Следовательно, есть необходимость в научных исследованиях по разработке теоретической и методической базы, которая позволит оптимизировать спортивную подготовку юных борцов.

Анализируя уровень физической подготовленности спортсменов 15-16-летнего возраста занимающихся дзюдо на территории г. Красноярска мы предположили, что в настоящее время еще недостаточно находят применения в подготовке спортсменов современные концепции построения процесса физической подготовки.

Так, R. Enamait (2006) указал на то, что в спортивных единоборствах существует практика развития каждого физического качества по отдельности, т.е. спортсмен в отдельно взятый момент может быть хорошо подготовлен только в одном качестве подготовки, что не совсем приемлемо, так как атлет может соревноваться круглый год и ему необходимо постоянно сохранять на высоком уровне двигательную подготовленность [13]. R. Enamait предположил, что в тренировочном процессе необходимо параллельное или комплексное развитие физических качеств.

Для этих целей следует использовать идеи сопряженной и конкурирующей моделей построения тренировочных программ, разработанных Ю.В. Верхошанским (1988) [5].

Эти идеи, на наш взгляд, нашли широкое применение в различных направлениях (кроссфит, гибридный тренинг, многофункциональный фитнес, калистеника) физической подготовки. Основная идея указанных направлений – это максимальное и всестороннее развитие физических качеств, разносторонняя подготовка атлета, способного решать широкий круг задач, предъявляемых спортивной, военной или служебной деятельностью [7].

Всё это может обеспечить возможность значимого повышения уровня специальной выносливости молодых единоборцев методами современного интенсивного функционального тренинга (кроссфит) [6].

В связи с этим разработка научно обоснованных методик по построению физической подготовки спортсменов-единоборцев на основе сопряженной и конкурирующей моделей тренировки, учитывающих возрастные особенности развития организма, и проверка их эффективности на практике является актуальным научным исследованием [10, 11].

Таким образом, проблема исследования заключается в том, что физическая подготовка спортсменов в единоборствах не всегда проводится с учетом современных тенденций развития спортивной борьбы. Разработка научно обоснованной методики и экспериментальное подтверждение эффективности физической подготовки дзюдоистов 15-16-летнего возраста на основе сопряженной и конкурирующей моделей тренировки является одним из способов решения данной проблемы.

На основании вышеизложенного мы предположили, что физическая подготовка дзюдоистов 15-16-летнего возраста будет более эффективной в случае:

- параллельного развития нескольких двигательных качеств в одном тренировочном занятии;
- включения в содержание занятий по физической подготовке специально подобранных упражнений из гимнастики, легкой атлетики, тяжелой атлетики, гиревого спорта;
- построения тренировочного занятия по физической подготовке на основе сопряженной и конкурирующей моделей тренировки;
- продолжительности занятий по физической подготовке не более 30-ти минут.

Теоретико-методологической основой исследования послужили положения:

- методологии системного подхода (Г. Кунц, С. О’Доннел, 1994; Ю.Ф. Курамшин, 2002);
- теории спорта и системы подготовки спортсменов (Л.П. Матвеев, 1977, 1997, 2005; Ю.В. Верхошанский, 1985, 1988; В.Н. Платонов, 1984, 1986, 1987; 2005);
- научных разработок по специфике возрастного развития детей и подростков, занимающихся спортом (В.И. Лях, 1986; Л.Б. Кофман, 1998; Л.В. Волков, 2002; А.С. Солодков, Е.Б. Сологуб, 2005).
- теории детского и юношеского спорта (В.П. Филин, 1987, 1989; А.А. Гужаловский, 1978; М.Я. Набатникова, 1982, 1987; В.А. Воробьев, Б.И. Тараканов, 2007);
- теории и методики спортивных единоборств (Р.А. Пилоян, 1985; И.П. Дегтярев, 1988; Д.Г. Миндияшвили, 1996; В.А. Таймазов, 1997; Г.С. Туманян, 1997, 2006; А.А. Карелин, 2002; А.Г. Левицкий 2003; А.В. Воробьев, 2011).

Объектом нашего исследования является учебно-тренировочный процесс по физической подготовке дзюдоистов.

Предметом исследования – методика применения кроссфита в физической подготовке дзюдоистов 15-16-летнего возраста.

При подготовке к исследованию нами было проведено анкетирование ведущих тренеров Красноярского края, в котором приняло участие 23 человека. В ходе исследования было выявлено следующее: 96% опрошенных утверждают что в настоящее время недостаточно методической литературы по применению комплексных методик физической подготовки спортсменов подросткового возраста учитывающих современные тенденции развития вида спорта; 57% опрошенных отметили, что в настоящее время отдают предпочтение комплексному развитию физических качеств в процессе физической подготовки спортсменов 15-16 летнего возраста, 95% указали, что у них отсутствует четкое представление о последовательности

параллельного развития физических качеств.

Из названных тренерами упражнений для регистрации динамики развития физических качеств, почти в 50% случаев используются упражнения для определения уровня силовых и скоростно-силовых способностей. Что свидетельствует об узкой направленности процесса общей физической подготовки юных спортсменов на современном этапе.

Далее нами был проведен кратковременный формирующий эксперимент с целью подтверждения замысла исследования для определения эффективности методики сопряженной и конкурирующей моделей тренировки её дальнейшей корректировки, а также более конкретного определения замысла исследования и вытекающих задач.

**Выводы.** Основная масса специалистов на территории Красноярского края ограничивается равномерным распределением средств общей физической подготовки на различных этапах подготовки дзюдоистов в возрасте 15-16 лет. Большинство опрошенных отметили острую необходимость разработки методики сопряженного развития физических качеств. В тоже время около 30% опрошенных специалистов считает, что процесс общей физической подготовки в 70 % случаях должен быть направлен на развитие лишь силовых способностей.

В соответствии с целью нашего исследования и на основании данных формирующего эксперимента были определены следующие задачи:

1. Изучены современные направления физической подготовки юных спортсменов в единоборствах, определены наиболее эффективные средства и методы развития физических качеств у занимающихся спортивной борьбой.

2. Изучены особенности физиологического развития спортсменов, находящихся в подростковом возрасте.

3. Теоретически обоснована методика физической подготовки дзюдоистов 15-16-летнего возраста на основе сопряженной и конкурирующей моделей тренировки.

4. Разработана методика физической подготовки дзюдоистов 15-16-летнего возраста на основе сопряженной и конкурирующей моделей тренировки.

5. Экспериментально подтверждена эффективность разработанной методики физической подготовки дзюдоистов 15-16-летнего возраста на основе сопряженной и конкурирующей моделей тренировки.

Таким образом, научной новизной работы считается экспериментальное подтверждение эффективности научно обоснованной методики физической подготовки дзюдоистов 15-16-летнего возраста на основе сопряженной и конкурирующей моделей тренировки.

Считаем, что результаты, полученные в ходе данного исследования, смогут дополнить теорию и методику физической подготовки борцов, находящихся в подростковом возрасте. Непосредственно сама методика построения физической подготовки юных дзюдоистов на основе сопряженной и конкурирующей моделей тренировки позволит улучшить качество учебно-тренировочного процесса в детско-юношеских спортивных школах по виду спорта «дзюдо».

#### **Литература:**

1. Близнаевский А. А., Кудрявцев М.Д., Левицкий А. Г. Анализ отношения юных дзюдоистов к тренировочной и спортивной деятельности // Научно - теоретический журнал Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург: № 6 (136) - 2016. – С. 239-242. DOI: 10.5930/issn.1994-4683.2016.06.136. pp. 239-242
2. Волков Л.В. Теория и методика детского и юношеского спорта: учебник для вузов физ. культуры и фак-тов физ. восп. вузов / Л.В. Волков. – Киев: Олимпийская литература, 2002. – 296 с.
3. Воробьев В.А. Основные причины низкой эффективности подготовки юных борцов / В.А. Воробьев, Б.И. Тараканов // Совершенствование системы подготовки высококвалифицированных борцов в государственных образовательных учреждениях физической культуры: мат. всеросс. науч. конф. – М.: РГУФКСИТ, 2004. – С. 74-79.
4. Воробьев В.А. Научно-методологические основы подготовки юных борцов: монография / В.А. Воробьев, Б.И. Тараканов. – СПб.: Изд-во «Олимп СПб», 2007. – 80 с.
5. Верхошанский Ю.В. Основы специальной физической подготовки спортсменов / Ю.В. Верхошанский. – М.: Физкультура и спорт, 1988. – 331 с.
6. Гатилов К. В., Кудрявцев М. Д., Толстопятов И. А. Возможность значимого повышения уровня специальной выносливости единоборцев методами интенсивного функционального тренинга (кроссфит) / «Проблемы современного педагогического образования» Серия: «Педагогика и психология». Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017 - Выпуск 56. - Часть 4. С. 98 – 104
7. Глубокий В.А. Кроссфит в физической подготовке обучающихся в вузе правоохранительных органов / В.А. Глубокий М.В. Глубокая // Научный журнал «Дискурс». – 2017. – № 10(12). – С. 6-13.
8. Дворкин В.М. - Особенности организации учебно-тренировочного процесса дзюдоистов при подготовке к соревнованиям различного уровня // Проблемы и перспективы развития спортивных игр и единоборств в высших учебных заведениях: Сборник статей X международной научной конф. (7-8 февраля 2014 г.), Харьков, 2014. С. 64-68.
9. Зацюрский, В.М. Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания / В.М. Зацюрский. – М.: Советский спорт, 2009. – 199 с.
10. Bliznevsky A, Kudryavtsev M, Kuzmin V, Tolstopyatov I, Ionova O, Yermakova T. Influence of personal characteristics of pupils and students on the effectiveness of the relationship to the specific physical activities. / The Journal of Physical Education and Sport (JPES) №3, июнь 2016-06-18 Art # 23, pp. 424 – 432 DOI:10.7752/jpes.2016.02066
11. Bliznevsky AA, Kudryavtsev MD, Iermakov SS, Jagiełło W. Formation of active-effective attitude of 12-13 years' judo athletes to sports functioning in competition period. *Archives of Budo*. 2016; 12: pp. 101-115. – Режим доступа: [http://archbudo.com/view/abstracts/issue\\_id/394](http://archbudo.com/view/abstracts/issue_id/394).
12. Osipov A., Kudryavtsev M., Gatilov K., Zhavner T., Klimuk Yu., Ponomareva E., Vapaeva A., Fedorova P., Gappel E., Karnaukhov A. The use of functional training - crossfit methods to improve the level of special training of athletes who specialize in combat sambo // Journal of Physical Education and Sport.- 2017.- №3. - P.2013-2018.
13. Ross Enamait. Ultimate training for the ultimate warrior, 2003.

УДК 796.332.6+378.037.1

**кандидат биологических наук, доцент Миннахметова Лариса Тагировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

**доктор медицинских наук, доцент Шувалова Надежда Вячеславовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

**кандидат педагогических наук Мартынова Анна Сергеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный университет путей сообщения» (г. Омск)

## СОДЕРЖАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема недостаточной разработанности теоретического обоснования содержания творческой педагогической деятельности учителя физической культуры в процессе формирования спортивной культуры учащейся молодежи. Авторами рассматриваются два вида творческой педагогической деятельности: научное педагогическое творчество и профессиональное педагогическое творчество учителя. Необходимость выделения и рассмотрения педагогического творчества учителя физической культуры обусловлена спецификой решаемых педагогических задач и особенностями содержания процесса обучения избранному виду спорта.

*Ключевые слова:* творчество, творческая педагогическая деятельность, учитель физической культуры, спортивная культура личности.

*Annotation.* In article the problem of insufficient readiness of theoretical justification of content of creative pedagogical activity of the teacher of physical culture in the course of formation of sports culture of the studying youth is considered. Two types of creative pedagogical activity are considered by authors: scientific pedagogical works and professional pedagogical works of the teacher. Need of allocation and consideration of pedagogical works of the teacher of physical culture is caused by specifics of solvable pedagogical tasks and features of content of process of training in the chosen sport.

*Keywords:* creativity, creative pedagogical activities, teacher of physical culture, sporting culture of the personality.

**Введение.** На современном этапе развития системы среднего образования учителю физической культуры необходимо постоянно развивать свой творческий потенциал с целью достижения высокого уровня развития профессиональной культуры. Теоретический анализ и обобщение научно-методической литературы по проблеме исследования творческой педагогической деятельности учителя физической культуры в процессе формирования спортивной культуры учащейся молодежи свидетельствует о недостаточной разработанности содержательного обеспечения развития креативных способностей будущих учителей физической культуры. Современные философские и психологические представления о роли и месте творчества в человеческой деятельности являются исходным основанием для рассмотрения сущности педагогического творчества [2, 8, 19, 20].

Актуальность теоретического исследования обусловлена наличием объективного противоречия, с одной стороны, между социальной необходимостью формирования готовности учителя физической культуры к творческой педагогической деятельности в процессе формирования спортивной культуры учащейся молодежи, с другой, отсутствием знаний о сущности и содержании качественной специфики содержания творческой педагогической деятельности учителя [10, 11].

**Изложение основного материала статьи.** Исходя из анализа творческой педагогической деятельности учителя физической культуры выделяется два вида педагогического творчества: научное педагогическое творчество и профессиональное педагогическое творчество в процессе практического решения педагогических задач. Выделение двух видов педагогического творчества: научного и профессионального, основано на качественных различиях в личностном смысле творческой деятельности и особенностях решаемых творческих задач. В научном педагогическом творчестве в роли субъектом деятельности выступает ученый-исследователь, активность которого направлена на решение познавательных теоретических задач. Непосредственный личностный смысл его деятельности состоит в создании объективно нового продукта - теоретического знания, социально значимого для решения педагогических задач. В профессиональном педагогическом творчестве субъектом деятельности является учитель, а его творческая активность связана с постановкой и решением педагогических задач, связанных с формированием спортивной культуры личности ученика [1, 12, 13].

Н.Д. Никандров и В.А. Кан-Калик считают, что эвристическим ядром педагогического процесса является педагогическая задача, поэтому в педагогической деятельности элементы творчества актуализируются в связи с постоянной нацеленностью учителя на поиск оптимальных в данных условиях решений. Большинство современных исследователей в спортивно-педагогической сфере видят специфичность педагогического творчества в своеобразии деятельности учителя и своеобразии ее результата - развивающейся, формирующейся спортивной культуре личности ученика. С одной стороны, сущность педагогического творчества состоит в создании новых способов воздействия на учащихся, с другой, творческая деятельность учителя характеризуется неповторимостью ее продукта - сформированной личности ученика во всем богатстве ее индивидуального своеобразия.

Как полагает В.И. Загвязинский, качественное своеобразие педагогического творчества проявляется: 1) в условиях ограниченности времени и способностью к принятию правильных решений; 2) в способности учителя к творчеству; 3) в результатах - компетенции в творчестве учеников и уровне развития креативного компонента спортивной культуры личности.

Под спортивной культурой мы понимаем часть культуры общества, совокупность материальных и духовных ценностей личности, социальной группы и общества в целом, направленных на физическое

совершенствование в процессе спортивной деятельности [6, 7, 14].

Деятельность учителя направлена на решение конкретных задач развития, обучения, воспитания и совершенствования личности учащихся. Качественное своеобразие педагогических задач определяет специфические особенности творческой деятельности учителя, как в отношении отбора содержания, так и в отношении способов осуществления учебного процесса. В связи с этим выдвигается положение о необходимости выделения различных видов педагогического творчества для более полного содержательного их понимания и решения вопросов их развития в ходе профессионально-педагогической подготовки. Одной из основных дидактических задач, решаемых учителем физической культуры, является обучение двигательным действиям. Необходимость выделения и исследования творческого обучения двигательным действиям, как самостоятельного вида педагогического творчества, не сводимого к творчеству в сфере воспитания или оздоровления учащихся, обусловлены спецификой задач обучения, определяющих качественное своеобразие деятельности учителя физической культуры [16, 18].

Значительные межличностные различия в исходном уровне готовности учащихся к овладению двигательными действиями, чрезвычайная вариативность условий обучения (спортивный инвентарь и оборудование, место занятия, погодные условия), разнообразие физических упражнений, нацеленность на достижение максимально высоких результатов обучения для успешности соревновательной деятельности и многое другое обуславливают значимость творческого подхода учителя физической культуры к решению педагогических задач. Становится очевидным, что современная профессиональная подготовка должна быть нацелена на формирование готовности самостоятельно на основе приобретенных знаний и умений разрабатывать и реализовывать технологии обучения конкретным двигательным действиям [9, 21]. Проблема качественного своеобразия и природы данного вида творческой деятельности является на сегодняшний день малоисследованной. Существование противоречия между необходимостью подготовки учителя физической культуры к творческому обучению двигательным действиям и отсутствием научно обоснованных знаний о сущности и содержании этого вида педагогического творчества указывает на актуальность и практическую значимость исследований, направленных на его разрешение. При рассмотрении содержания педагогического творчества необходимо исходить из функционального сходства процессов обучения с процессами управления, отмечаемого многими авторами. Наиболее адекватным творческой педагогической деятельности является подход к определению технологии управления, при которой цикл управления разбивается на ряд относительно самостоятельных видов деятельности, сменяющих друг друга в строгой последовательности [3, 17, 22].

На основе анализа и обобщения публикаций, посвященных вопросам определения основных функций управления, В.А. Якунин приходит к выводу, что управление в педагогических системах включает в себя последовательные и взаимосвязанные этапы, полный состав которых образует единый управленческий цикл: цель, информация, прогнозирование, принятие решения, организация исполнения, коммуникация, контроль и коррекция. Завершение одного цикла является началом нового, и таким образом обеспечивается управляемость образовательного процесса [4, 5, 15].

А.М. Матюшкин в структуре решения педагогической проблемной задачи выделяет этапы: порождения проблемы; поиска возможных решений; принятия и изложения решения; оценки решения; корректировки решения в ходе реализации задачи.

М.И. Махмутов считает, что алгоритм решения проблемы включает такие шаги, как: создание проблемных ситуаций; анализ проблемной ситуации; осознание сущности затруднения; постановка проблемы; словесная формулировка проблемы; выдвижение, предложение и обоснование гипотезы; доказательство гипотезы и решение проблемы; проверка решения проблемы; повторение и анализ процесса решения.

В.И. Загвязинский отмечает, что процесс педагогического творчества включает стадию проектирования и стадию воплощения намеченного.

Сравнивая подходы авторов к раскрытию содержания процесса педагогического творчества можно отметить различия, с одной стороны, в количестве выделяемых этапов (стадий, функциональных звеньев), с другой, в качественном содержательном наполнении каждого из этих этапов, если М.А. Матюшкин рассматривает порождение проблемы в качестве одного из этапов, то М.И. Махмутов разделяет процесс рождения проблемы на пять этапов.

**Выводы.** Таким образом, обобщая результаты теоретического исследования сущности и содержания творческой педагогической деятельности учителя физической культуры в процессе формирования спортивной культуры учащейся молодежи следует заключить, что:

- под творчеством понимается деятельность человека, порождающая качественно новое явление, отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью;
- творческая деятельность раскрывается в отношении способов и результатов организации различных видов учебно-познавательной деятельности в процессе формирования спортивной культуры личности;
- педагогическое творчество является одним из видов творческой деятельности. С учетом личностного смысла деятельности и особенностей творческих задач (теоретических или практических) различаются научное педагогическое творчество и профессиональное педагогическое творчество;
- целью, содержанием и результатом творческой педагогической деятельности является создание нового как в виде достигнутого уровня развития спортивной культуры личности ученика, так и в виде нестандартных способов педагогического воздействия. Педагогическое творчество осуществляется в специфических условиях физкультурно-спортивной деятельности, в которых необходимо принимать оперативные, гибкие и оригинальные решения;
- необходимость выделения и рассмотрения педагогического творчества учителя физической культуры обусловлена спецификой решаемых посредством его педагогических задач и исходя из этих задач особенностями содержания и процесса обучения;
- анализируя и обобщая содержательные характеристики процесса творчества, можно выделить ряд этапов, которые в своей совокупности составляют необходимое и достаточное количество функциональных звеньев, обеспечивающих успешное решение творческой задачи, к ним относятся: 1) этап выявления и выделения проблемы; 2) этап анализа объективных и субъективных условий; 3) этап выдвижения гипотез и прогнозирования их эффективности; 4) этап целеполагания, принятия решения; 5) этап планирования; 6) этап практического воплощения результатов планирования; 7) этап контрольно-корректировочных действий;



- одним из условия формирования спортивной культуры учащейся молодежи является творческая деятельность учителя физической культуры.

#### **Литература:**

1. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Дедловская М.В. Экспериментальное исследование уровня развития аксиологического компонента спортивной культуры личности в процессе формирования положительного ценностного отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-3. – С. 475-479.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Данилова Г.Р. Исследование уровня развития мотивационного компонента спортивной культуры в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе игровых видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 4-1. – С. 76-79.
4. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Миннахметова Л.Т. Исследование уровня развития личностно-поведенческого компонента спортивной культуры в процессе лично ориентированного физического воспитания студентов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-2. – С. 329-333.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 286.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Софронов И.Л. Сущность и содержание физической культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2012. – Т.2 –№2 30. – С. 139-146
8. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация лично ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 50.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 67.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016.– № 9-2. – С. 264-268.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016.– № 4. – С. 186.
13. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лашенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 95. – С. 253.
15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.
16. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Н., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 141.
17. Бурцев В.А., Файзрахманов И.И., Мифтахов Т.Ф. Организационно-методические особенности формирования спортивной культуры студентов в процессе лично ориентированного физического воспитания (на примере мини-футбола) // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5498-5502.
18. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
19. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Зорин С.Д. Программное обеспечение спортивно ориентированного воспитания учащихся // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 6. – С. 6-18.
20. Зорин С.Д., Лашенов В.И., Бурцев В.А. Исследование показателей ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 2. – С. 46.
21. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174
22. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

УДК: 378.037.1:378.14

кандидат педагогических наук, профессор Миронова Светлана Петровна  
Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)

### ОПТИМИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Аннотация.* Актуальность исследования вытекает из необходимости обеспечения поступления нужной информации для эффективного осуществления основных функций управления физическим воспитанием в вузе. Решение этих задач детерминировано не просто с модернизацией процесса обучения, но, в первую очередь, с инновационными преобразованиями, связанными с использованием информационных технологий.

*Ключевые слова:* прямая и обратная связь в управлении, социологическое сопровождение процесса физического воспитания, информационные технологии.

*Annotation.* The relevance of a research follows from need of ensuring receipt of the necessary information for effective implementation of the main functions of management of physical training in higher education institution. The solution of these tasks is determined not just with training process modernization, but, first of all, with the innovative transformations connected with use of information technologies.

*Keywords:* straight line and feedback in management, sociological maintenance of process of physical training, information technologies.

**Введение.** Поведение человека обусловлено информацией [6, с. 203], поэтому понятие «информация» играет большую роль в работах в рамках теории управления. Обмен информацией необходим при реализации любой из функций управления.

В соответствии с общей теорией управления взаимоотношения между управляющей и управляемой системами строятся по законам прямой и обратной связи. Прямая связь в управлении физическим воспитанием представляет собой процесс распространения информационно-аналитических материалов и управленческих документов, исходящих от директора института, заведующего кафедрой физического воспитания и преподавателей в направлении самих преподавателей и студентов, с применением информационных технологий. Прямая информация – это управленческие решения, информационно-аналитические материалы, циркулирующие от директора института, заведующего кафедрой физического воспитания к преподавателям и от преподавателей физической культуры к студентам.

В процессе управления субъекты управления (преподаватели и студенты) не являются пассивными, а активно участвуют в функционировании и развитии системы управления. Обратная связь – процесс получения информации о результатах воздействия управляющей системы на управляемую путем сравнения фактического состояния с плановым. Принцип обратной связи заключается в том, что управление может осуществляться только в том случае, если управляющая система будет получать информацию об эффекте, достигнутом тем или иным действием управляющей системы, о достижении или недостижении запланированного результата [5, с. 75].

Основные направления оптимизации обратной связи в управлении физическим воспитанием состоят в повышении качества информации, которая должна обладать следующими характеристиками:

- достоверность и надежность – данные должны отражать реальный уровень физической подготовленности студентов;
- экономичность – безбумажный характер, обеспечивающий высокую скорость обмена данными, хранение большого объема информации, минимальные материальные, временные и кадровые затраты при обработке;
- концентрированность и обработанность – информация должна содержать необходимые и достаточные для эффективной осуществления управления сведения;
- высокая скорость сбора, обработки и передачи, определяющаяся временем, необходимым для анализа;
- своевременность;
- адресность – по типу пользователей информация разделяется на а) информацию, пользователями которой являются директор института, заведующий кафедрой физического воспитания и преподаватели физической культуры; средством распространения такой информации являются аналитические отчеты, методические рекомендации; б) информация, ориентированная на студентов и зафиксированная в журнале, рейтинг-листах, графиках динамики рейтинговых баллов и т.д.;
- наглядность, удобство для восприятия способа и формы передачи, представленность в виде таблиц, графиков, схем и т.д.;
- многократность, продолжительность использования.

Таким образом, система обратной связи в управлении в системе образования – подсистема управления, обеспечивающая циркулирование информации от одних субъектов управления к другим и наоборот, позволяющая руководителю скорректировать деятельность [2, с. 436], а также сведения о реализации цели управления и полученных результатах.

**Изложение основного материала статьи.** Субъекты управления (студенты) и объект управления (образовательный процесс по физической культуре) являются источником обратной реакции, выявить и проанализировать которую возможно только на основе мониторинга состояния физического развития студентов, чтобы обеспечить поступление нужной информации для обеспечения эффективного осуществления основных функций управления физическим воспитанием в вузе. Необходимо определить контрольные нормативы, разработать методику снятия и анализа информации, организовать каналы коммуникации. Своевременное доведение научно обоснованной информации до субъекта управления является необходимой предпосылкой успеха управления и повышения качества принимаемых управленческих решений.

Управление предполагает наличие обратной информации – о состоянии субъектов управления, о достижении цели управления, о деятельности субъектов управления и ее результатах, о процессе управления и последствиях управляющих действий. Потребность в этом обусловлена зависимостью новых

управленческих решений и действий от результатов предыдущих.

Посредством прямых и обратных информационных связей осуществляется взаимодействие субъектов управления.

Создание мониторинговой модели управления физическим воспитанием, разработка содержательных аспектов мониторинга состояния физической подготовленности должны позволить реально оценить эффективность организации физического воспитания в вузе и стать основой разработки современных подходов его совершенствования [1, с. 65]. Для этого необходимо, чтобы мониторинг сводился не только к тестированию кондиционных физических качеств, но и педагогическое, психологическое и социологическое сопровождение [4, с. 194].

Социологическое (мотивационное) сопровождение мониторинга состояния физической подготовленности заключается в проведении экспертных социологических опросов субъектов управления физическим воспитанием (преподавателей физической культуры и студентов) с целью выявления эффективности осуществления функций управления физическим воспитанием в вузе. Первый этап опросов включал в себя анализ информированности студентов о состоянии своей физической подготовленности, знания тестов и тестовых государственной программы по физической культуре и выявления их отношения к постановке физического воспитания в вузе. Всего в анкетировании приняли участие 116 студентов первого и третьего курсов. На втором этапе было проведено анкетирование преподавателей кафедры физического воспитания вузов г. Екатеринбург (всего 23 человека). В качестве метода использовался письменный анкетный опрос.

Анкета для студентов включала в себя 28 вопросов, для преподавателей – 20 вопросов. Анкеты состояли из трех частей (вводной, основной и заключительной). Вводная часть включала краткую аннотацию и правила заполнения анкеты. Заключительная часть содержала вопросы для получения сведений о респонденте: пол, возраст, а также медицинская группа (для студентов) и стаж работы в вузе (для преподавателей).

Основная часть анкеты для студентов и преподавателей была направлена на получение информации по следующим проблемам.

1. Информационное обеспечение учебного процесса по физическому воспитанию в вузе: степень информированности студентов и преподавателей об уровне физической подготовленности студентов; знание студентами и преподавателями тестовых методик и нормативных требований, предъявляемых государственной программой по физической культуре.

2. Реализация управленческих функций (планирование, организация, мотивация, контроль) в процессе физического воспитания студентов.

С точки зрения свободы респондентов в выборе ответов в анкетах использовались 3 вида вопросов. На открытые вопросы анкеты респондент строил ответы полностью по своему усмотрению (например: «Перечислите обязательные тесты государственной программы по физической культуре для определения физической подготовленности студентов и результаты для оценки их выполнения»). Ответы на закрытые вопросы выбирались из заранее определенных вариантов, например, на вопрос анкеты «Сообщаете ли Вы студентам цель учебных занятий по физической культуре, которая должна быть достигнута в течение учебного года?» нужно было выбрать один из двух ответов – «да» или «нет». В анкете использовались также полужакрытые, или промежуточные, вопросы (например: «На основании чего Вы оцениваете уровень физической подготовленности студентов?»), когда респонденту давалось несколько вариантов ответов, но он имел право ответить в свободной форме, выбрав свой вариант ответа.

Было выявлено, что большую часть преподавателей физической культуры составляют женщины (78 %) в возрасте от 36 до 45 лет (30,4 %), проработавшие в вузе больше 10 лет (43 %). 86 % студентов составляли девушки в возрасте от 18 до 20 лет; 75 % из них занимались в основной медицинской группе, каждый десятый – в подготовительной, 7 % от числа опрошенных – либо в специальной медицинской группе, либо были освобождены от занятий.

Больше половины (52 %) студентов первого курса и почти 60 % студентов третьего курса указали в анкетах, что в свободное от учебы время занимаются спортом. Виды спорта, которым студенты отдают предпочтение, – это аэробика, легкая атлетика, плавание, спортивные игры.

Респонденты различно определяют цель физического воспитания. Для студентов это сохранение и укрепление здоровья (78 %), улучшение кондиционных физических качеств (55 %), формирование здорового образа жизни (51 %), достижение физической привлекательности (35 %). Лишь 4 % от числа опрошенных студентов связывают занятия физической культурой с достижением высоких спортивных результатов.

По мнению преподавателей, основными целями физического воспитания являются сохранение и укрепление здоровья (87 %), формирование здорового образа жизни (65 %), улучшение физических качеств (61 %).

Как показал проведенный опрос, все преподаватели (100 %) сообщают студентам цель учебных занятий по физической культуре, в том числе, большинство (83 % от числа опрошенных) информируют о цели каждого учебного занятия.

Большинство преподавателей физической культуры (70 %) считают, что студенты с желанием посещают занятия по физической культуре. Студенты (45 %) ответили, что посещают занятия по физической культуре скорее с желанием, чем нет. Вызывает тревогу тот факт, что 10 % студентов третьего курса указали в анкете, что посещают занятия по физической культуре без всякого желания. Эти данные расходятся с мнением преподавателей физической культуры, 70 % из которых считают, что все студенты с желанием посещают учебные занятия.

Положительное отношение студентов к занятиям физической культурой прослеживается и в ответах на вопрос о причинах пропусков занятий: 84 % от общего числа опрошенных указали, что причиной пропуска занятий является болезнь. Но важно и то, что каждый десятый студент пропускает занятия ввиду отсутствия интереса к ним.

Привлекает студентов на занятиях по физической культуре возможность поддерживать физическую форму (77 %). Важным фактором позитивного отношения студентов к занятиям является возможность укрепления здоровья и улучшения своих физических качеств (56 % и 52 % соответственно). Студенты хотели бы заниматься такими видами спорта, как аэробика, плавание, спортивные игры (волейбол, баскетбол, футбол), теннис, атлетическая гимнастика, что не всегда возможно в силу различных причин, поэтому только

11 % респондентов указали, что занимаются любимым видом спорта на учебных занятиях. Участие в спортивных соревнованиях интересует лишь 2 % студентов.

Негативное отношение студентов к занятиям физической культурой вызывает недостаток спортивного оборудования и инвентаря (60 %) и неэффективная организация занятий (30 %), 10 % студентов первого курса указали на отсутствие взаимопонимания и недостаточный контроль со стороны преподавателя.

В свою очередь, причины негативного отношения некоторых студентов к занятиям по физической культуре, отмеченные преподавателями, самые различные. Чаще всего – это низкое развитие материально-технической базы вуза, отсутствие спортивного оборудования и инвентаря, плохие санитарно-гигиенические условия для проведения занятий.

Ряд вопросов анкеты касались оценки уровня развития физических качеств у студентов, являющихся показателем качества работы преподавателей и механизмом контроля их деятельности.

Все преподаватели отмечают стабильный рост показателей в развитии физических качеств у студентов от первого к третьему курсу и увеличение к третьему курсу количества студентов с высоким уровнем развития физических качеств. Студенты считают, что развитие их физических качеств можно отнести к среднему уровню, при этом только 20 % респондентов первого курса и 30 % третьего курса охарактеризовали уровень развития своей физической подготовленности как низкий.

К сожалению, тестирование, проведенное осенью 2017/2018 учебного года, позволяет констатировать следующее: положительной динамики в развитии большинства физических качеств у студентов от 18 до 22 лет (как юношей, так и девушек) не наблюдается. Более того, у студентов-юношей 3 курса средние показатели по всем качествам ниже, чем у 16-17-летних школьников, а показатели 20-летних девушек в проявлении ряда физических качеств (выносливость, скоростная сила) находятся на уровне 13-летних школьников.

Можно предположить, что необъективная оценка преподавателей и студентов обусловлена отсутствием достоверной информации об уровне физической подготовленности студентов, недостаточной информированностью преподавателей о нормативных требованиях государственной программы по физической культуре и формальным отношением к проведению тестирования.

При ответе на вопрос анкеты, касающийся знания обязательных тестов государственной программы по физической культуре, определяющих уровень развития их физических качеств, обязательным тестом для определения выносливости 84 % от числа опрошенных студентов посчитали «бег на длинное расстояние» в течение 10-15 минут, скоростно-силового качества – «бег на 30 м в течение 5 сек» (39 %). Большой разброс мнений респонденты продемонстрировали и по отношению к другим физическим качествам.

Этот факт позволяет сделать вывод о существовании проблемы недостаточной информированности студентов и, в связи с этим, об отсутствии положительной мотивации студентов к занятиям: студенты не знают обязательных тестов по физической культуре. В то же время, согласно полученным данным, 91 % от общего числа опрошенных указали в анкете, что преподаватели регулярно информируют их о результатах выполненных контрольных нормативов.

Такое противоречие можно объяснить тем, что преподаватели, скорее всего, информируют студентов лишь о предстоящем проведении тестирования и не сообщают о результатах выполненных ими контрольных нормативов.

Получение информации об уровне развития своих физических качеств является важной составляющей при формировании у студентов устойчивых потребностей и положительных мотивов к занятиям физической культурой, так считают 55 % от числа опрошенных первокурсников, меньшую заинтересованность в получении такой информации можно отметить у трехкурсников (30 %).

На вопрос анкеты о проведении контроля за физической подготовленностью студентов 14 % респондентов затруднились с ответом на этот вопрос, хотя совершенно очевидно, что эффективно управлять процессом физического воспитания можно только на основе регулярного контроля и исчерпывающей информации о состоянии физической подготовленности студентов.

Получение на занятиях по физической культуре информации о результатах выполненных контрольных нормативов и уровне развития физических качеств является важной составляющей при формировании у студентов устойчивых потребностей к занятиям, положительных мотивов и интереса к данной учебной деятельности. Согласно результатам опроса, 91 % преподавателей регулярно информируют студентов, в том числе 44 % – информируют студентов после каждого проведенного тестирования. Но, как показывает практика, объем знаний об уровне развития своих физических качеств у студентов невелик, и тот факт, что, по данным опроса, 9 % респондентов вообще не доводят до сведения студентов подобную информацию, свидетельствует о существовании проблемы недостаточной информированности студентов и, в связи с этим, об отсутствии положительной мотивации студентов к занятиям.

Основным показателем качества работы преподавателей физической культуры, как известно, является положительная динамика результатов физической подготовленности студентов, выявить которую возможно только на основе достоверной, своевременной и объективной информации, с этим согласны большинство из опрошенных преподавателей. Преподавателей, которых не интересует информация об уровне физической подготовленности студентов, очевидно, устраивает существующее положение дел, когда не фиксируется конечный результат их работы, а процесс физического воспитания оказывается фактически неконтролируемым.

Способы контроля за изменением физических качеств, отмеченные студентами, различные: 36 % указали, что в течение учебного года контроль осуществляется преподавателями, 40 % респондентов контролируют изменения своей физической подготовленности самостоятельно. Вызывает тревогу тот факт, что 22 % респондентов указали в анкете, что контроль на занятиях отсутствует, так как совершенно очевидно, что эффективное управление процессом физического воспитания студентов можно только на основе регулярного контроля и исчерпывающей информации о состоянии физической подготовленности студентов.

На наш взгляд, преподаватели не в полной мере понимают значение информационного обеспечения учебного процесса, основанного на данных регулярного тестирования физической подготовленности студентов. Невозможно принятие управленческих мер без проведения точной диагностики и выявления студентов, нуждающихся в коррекции отклонений.



**Выводы.** Проведенный экспертный опрос преподавателей кафедр физического воспитания доказал необходимость привлечения социологических исследований в систему мониторинга, особенно на стадии ее становления, так как позволил выявить следующее.

Преподаватели и студенты не владеют объективной информацией об уровне физической подготовленности студентов; не знают тестовых методик и нормативных требований, предъявляемых государственной программой по физической культуре для вузов.

Студенты не контролируют изменение своих физических качеств в течение учебного года; не могут выбрать в соответствии со своими интересами и уровнем физического развития обучение в группах с направленной коррекцией отстающих качеств или в группах спортивного совершенствования. На основании этого можно заключить, что студенты, не владея соответствующей информацией, не заинтересованы в развитии своей физической подготовленности и совершенствовании кондиционных физических качеств.

Данное исследование позволяет также сделать вывод о недостаточно эффективной организации учебного процесса по физическому воспитанию студентов. Отсутствие целенаправленной диагностики физической подготовленности студентов с последующим принятием педагогических мер делают невозможным целевое планирование учебного процесса, которое, в свою очередь, является основанием контроля качества учебной деятельности студентов со стороны преподавателей по конечному результату – показателям их физического развития [3, 4].

Данное исследование позволяет сделать вывод о том, что одним из определяющих условий эффективной постановки физического воспитания в вузе является создание модели управления, оптимизирующей управленческую деятельность на основе мониторинга, включающего регулярную диагностику физической подготовленности занимающихся и комплекса информационных средств [там же].

Управление – это процесс информационный, поскольку взаимосвязь двух основных подсистем любой системы управления (управляющей и управляемой) осуществляется при помощи информации. Поэтому в современных условиях крайне важным условием успешного управления стало информационное обеспечение.

Таким образом, информатизация учебного процесса в вузе является одним из ключевых направлений реформирования высшего образования в России. Внедрение информационного обеспечения в учебный процесс по физической культуре позволит не только повысить эффективность управления физическим воспитанием, но и создаст благоприятную среду, актуализирующую интеллектуальные и коммуникативные возможности студентов и преподавателей, позволит осуществить на практике педагогические и управленческие цели.

#### **Литература:**

1. Лубышева Л.И. Конкретно-социологические исследования стиля жизни как часть общероссийской системы мониторинга физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи // Мониторинг физического развития, физической подготовленности различных возрастных групп населения: Материалы первой Всероссийской научно-практической конференции. – Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2003. – С. 64-68.
2. Мескон М.Х. Основы менеджмента: Пер. с англ./ М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело, 1998. – 800 с.
3. Миронова С.П. Управление процессом физического воспитания в вузе на основе педагогического мониторинга состояния физической подготовленности студентов // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Научный журнал: – Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 54. Ч. 3. – С. 113-119.
4. Миронова С.П., Семенов Л.А. Эффективность реализации функций управления физическим воспитанием в вузе / С.П. Миронова, Л.А. Семенов // Теория и практика физической культуры. 2004. № 4. – С. 4-6.
5. Основы менеджмента. Учебное пособие для вузов. Научный редактор А.А. Радугин. – М.: Центр, 1997. – 432 с.
6. Основы менеджмента: Учеб. для вузов / Д.Д. Вачугова, Т.Е. Березкина, Н.А. Кислякова и др.; Под ред. Д.Д. Вачугова. – М.: Высш. школа, 2001. – 367 с.

**Педагогика**

**УДК:371**

**аспирант Михайленко Татьяна Михайловна**

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 412 Петродворцового района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

### **ВЛИЯНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ПРОДУКТИВНОЙ (ДЕЛОВОЙ) ИГРЫ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ) НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются результаты исследования уровня сформированности личностных результатов младших школьников и результаты динамики личностных образовательных результатов младших школьников по средствам продуктивной (деловой) игры.

*Ключевые слова:* личностные образовательные результаты, продуктивная (деловая) игра для младших школьников, диагностика, педагогический эксперимент.

*Annotation.* The article deals with the results of the study of the level of younger students personal results formation and the results of personal educational results dynamics of younger students by means of productive (business) games.

*Keywords:* personal educational results, productive (business) game for younger students, diagnostics, pedagogical experiment.

**Введение.** В ходе историко-педагогического анализа игровых технологий было выявлено, что для развития комплексно всех сфер личности, необходимо подобрать нескольких видов игр, что вызывает сложности у педагога. На наш взгляд, необходимо внедрять такую активную форму обучения, которая бы

позволила бы достичь всех поставленных задач в деле развития личности младшего школьника. Нами была предложена классификация игр с учетом сфер личности: интеллектуально-познавательные игры, двигательные игры, социальные игры. В социальных играх мы выделили потенциал деловой игры и продуктивной. Тем самым мы создали комбинированную игру, направленную на развитие всех сфер личности младшего школьника, объединив деловую и продуктивную игры, так как именно в них есть потенциал, который позволит развить личность младшего школьника согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта [1].

Основываясь на анализе классификаций, признаках, структуре игровых технологий, а в частности деловой и продуктивной играх мы сконструировали условно продуктивную (деловую) игру для младших школьников, которая может использоваться в учебно-воспитательном процессе для достижения образовательных результатов.

Под продуктивной игрой понимают совместную деятельность по созданию информационного продукта (по решению какой-либо практической проблемы), предполагающая обмен мнениями, в т. ч. и специально организованное их столкновение, демонстрацию промежуточных результатов.

В процессе исследования разработана модель продуктивной (деловой) игры для младших школьников. Продуктивную (деловую) игру для младших школьников имеет следующую структуру: модель профессиональной деятельности, имитацию принятия решений в различных производственных ситуациях, групповое создание информационного продукта, защита проекта (продукта). Данная игра соответствует признакам игровой технологии и направлена на развитие всех сфер личности младшего школьника [1].

Теоретический анализ позволил выделить основания для формирующего эксперимента и определить комплекс организационно-педагогических условий подготовки и реализации продуктивной (деловой) игры для младших школьников, обеспечивающей развитие личностных образовательных результатов.

Организационно-педагогические условия по подготовке и реализации продуктивной (деловой) игры для младших школьников включают:

- 1) Знакомство учащихся с разными видами профессий;
- 2) Моделирование профессиональной деятельности;
- 3) Реализация проблемной ситуации;
- 4) Создание проекта и дальнейшая его защита;
- 5) Рефлексия каждого участника,

и имеют отличительные особенности по содержанию, этапам проведения и приемам организации познавательной деятельности детей, что учитывает психолого-педагогические особенности обучения детей этой возрастной группы: развитие профессионально - познавательных интересов, формирование теоретического мышления и становление самооценки.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является анализ уровня сформированности личностных образовательных результатов младших школьников и результаты динамики личностных образовательных результатов младших школьников по средством продуктивной (деловой) игры.

**Изложение основного материала статьи.** В эксперименте участвовали 93 учащихся младшего школьного возраста, 12 учителей начальных классов. Эксперимент длился 4 года, начиная с того момента, когда дети поступили в первый класс (2013-2014 уч. год). Были выбраны 2 класса контрольных (класс А, класс Б) и один экспериментальный (класс В).

Для исследования развития личностных образовательных результатов младших школьников и динамики их развития средством продуктивной (деловой) игры был подготовлен и проведен педагогический эксперимент, состоящий из нескольких этапов.

Целью педагогического эксперимента является определение эффективности использования продуктивных (деловых) игр как средство формирования личностных образовательных результатов младших школьников.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента были выявлены основные проблемы, связанные с развитием личностных образовательных результатов младших школьников.

Полученные сведения были обработаны и проанализированы, и в дальнейшем использовались в качестве стартового (нулевого) уровня, с которым проводилось сравнение последующих результатов эксперимента.

*Предварительный (поисковый) этап* эксперимента проводился в 2013/2014 учебном году. Выше отмечалось, что для развития качеств личности ребенка используют различные игровые технологии. Между тем, опыт работы показал, что такой подход не обеспечивает личностное развитие ребенка в целом, поэтому была поставлена задача экспериментально проверить выдвинутое предположение о том, что использование игровой технологии, такой как продуктивная (деловая) игра для младшего школьника позволит развить личностные качества личности в комплексе.

*Констатирующий этап* эксперимента проводился в течение 2014–2015 учебного года.

Программа констатирующего эксперимента включала:

1. Диагностики учащихся с целью выявления:

- уровня проявления социально ценных качеств личности: активность нравственной позиции; коллективизм; гражданственность в труде; трудолюбие; волевые качества.

- социализированности личности учащихся (адаптированность, автономность и нравственная воспитанность).

- направленности на приобретение знаний.

2. Интервьюирование педагогов с целью выявления использования игровых технологий в работе с учащимися начальной школы.

**Методика «Самоанализ (анализ) личности»** (методика подготовлена О.И. Мотковым, модифицирована Т.А. Мироновой).

Целью данной методики являлось исследование уровня проявления социально ценных качеств личности:

- активность нравственной позиции;
- коллективизм;
- гражданственность в труде;
- трудолюбие;
- волевые качества.

В ходе констатирующего эксперимента были проведены исследования исходного уровня проявления личностных качеств учащихся всех классов.



Диаграмма 1

Результаты диагностики показали, что 34% учащихся из общего числа, показали высокий уровень проявления социально ценных качеств личности, 51% – средний уровень и только 15% принимавших участие в эксперименте, фиксируют низкий уровень.

Можно отметить, что средними показателями выступают: активная нравственная позиция (стремление к нравственности, самовоспитание), коллективизм (чуткость и взаимопомощь), волевые качества (целеустремлённость, настойчивость и самообладание).

**Методика для изучения социализированности личности учащихся** (методика разработана М.И. Рожковым).

Данная методика направлена на выявление уровня социальной адаптированности, автономности и нравственной воспитанности учащихся.



Диаграмма 2

В результате анализа социализированности личности учащихся можно констатировать следующее: 53 % из всех учащихся 2 классов имеют высокий уровень социализации, средний уровень 44% и только 3% от всех учащихся имеют низкий уровень социализированности.

**Изучение направленности на приобретение знаний** (методика предложена Е.П. Ильиным и Н.А. Курдюковой).

Было проведено изучение выраженности мотивации на приобретение знаний.



**Диаграмма 3**

По результатам проведенного анкетирования видно, что у 2 класса высокий уровень мотивация на получение знаний (60%), средний уровень – 32% и 8% - низкий уровень.

Высокие результаты, полученные в ходе исследования, говорят о том, что самооценка второклассников завышена и это является возрастной особенностью данных учащихся. Самооценка у детей 8-9 лет далеко не всегда адекватна их реальным достижениям и возможностям. Одни дети себя переоценивают, другие – недооценивают, один ребенок самоуверен или, наоборот, не уверен в себе.

В ходе констатирующего эксперимента также изучалась активность использования учителями начальной школы игровых технологий в своей работе. На этапе констатирующего эксперимента на основе устных опросов учителей было зафиксировано, что 30% учителей часто используют игровые технологии в своей работе, такие как познавательные игры, игры-путешествия, настольные, подвижные, ролевые, дидактические, исследовательские, сюжетно-ролевые, игры на развитие внимания, памяти. Это позволяет в начальной школе лучше усвоить изучаемый материала, возможность мотивировать учащихся, вызвать интерес к предмету. Остальные учителя используют игры на уроках в меньшей степени.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали:

1. У большинства испытуемых средний уровень сформированности личностных образовательных результатов, в частности уровень проявления социально ценных качеств личности, высокий уровень социальной адаптированности к школьной жизни и потребность в познании.

2. Полученные данные говорят о хорошем уровне сформированности личностных образовательных результатов у учащихся 2-х классов, но есть такие качества личности, как: активность нравственной позиции; коллективизм; гражданственность в труде; трудолюбие; волевые качества, самооценка, которые необходимо формировать для дальнейшего успешного обучения учащихся и их личностного роста.

3. Результаты анкетирования учителей начальной школы показал, что педагоги в своей работе используют разнообразные игры, которые направлены на развитие отдельных качеств личности. Для развития всех качеств личности младшего школьника, учителям приходится подбирать несколько игр, что вызывает трудности.

Для проверки эффективности формирующего эксперимента была проведена сравнительная диагностика результатов констатирующего и контрольного экспериментов. Диагностика проводилась с помощью тех же методик, описанных выше. Сопоставление результатов констатирующего и контрольного эксперимента выявило положительную динамику в развитии личностных образовательных результатов учащихся экспериментальной группы.

Для проверки достоверности полученных данных применяются методы математической обработки результатов по *t*-критерию Вилкоксона. Критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью определяется, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом. *t*-критерий Вилкоксона для связанных выборок рассчитывается по следующей формуле:

$$T = \sum R_i$$

где  $\sum R_i$  - сумма рангов, соответствующих нетипичным изменениям показателя.

Полученное значение *t*-критерия Вилкоксона сравниваем с критическим по таблице для избранного уровня статистической значимости ( $p=0.05$  или  $p=0.01$ ) при заданной численности сопоставляемых выборок *n*: если расчетное (эмпирическое) значение *t*мп. меньше табличного *t*кр. или равно ему, то признается статистическая значимость изменений показателя в типичную сторону (принимается альтернативная гипотеза). Достоверность различий тем выше, чем меньше значение *t*.

Если *t*мп. больше *t*кр., принимается нулевая гипотеза об отсутствии статистической значимости изменений показателя.

В ходе расчетов были получены следующие результаты, которые представлены в таблицах 2, 3, 4.

- Исследование динамики самоанализа личности младших школьников в экспериментальной группе



Таблица 2

N	"До"	"После"	Сдвиг ( $t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$ )	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	4.50	4.58	0.08	0.08	4
2	3.79	4.38	0.59	0.59	23
3	3.83	4	0.17	0.17	9,5
4	3.92	4.42	0.5	0.5	19,5
5	3.54	4.04	0.5	0.5	19,5
6	3.71	3.92	0.21	0.21	11,5
7	4.21	5	0.79	0.79	25
8	4.29	4.33	0.04	0.04	1,5
9	4.54	4.63	0.09	0.09	6
10	4.42	4.21	-0.21	0.21	11,5
11	4.17	4.29	0.12	0.12	7,5
12	2.83	3.79	0.96	0.96	26
13	3.75	3.92	0.17	0.17	9,5
14	4.17	3.63	-0.54	0.54	21,5
15	3.38	2.96	-0.42	0.42	17,5
16	3.96	3.96	0	0	0
17	3.92	4.04	0.12	0.12	7,5
18	4.63	4.71	0.08	0.08	4
19	4.63	3.88	-0.75	0.75	24
20	4.42	4.5	0.08	0.08	4
21	4.42	4.46	0.04	0.04	1,5
22	4.38	4.79	0.41	0.41	16
23	4.58	4.83	0.25	0.25	13
24	3.21	5	1.79	1.79	29
25	4.88	4.5	-0.38	0.38	15
26	3.79	4.33	0.54	0.54	21,5
27	4.46	4.75	0.29	0.29	14
28	3.50	4.83	1.33	1.33	28
29	4.54	4.96	0.42	0.42	17,5
30	3.67	4.92	1.25	1.25	27
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					<b>89.5</b>

**Ось значимости:**

Критические значения T при n=29		
n	T <sub>кр</sub>	
	0.01	0.05
29	<b>110</b>	<b>140</b>

**Полученное эмпирическое значение  $T_{\text{эмп}}$  находится в зоне значимости.**

Критические значения T при n=29		
n	T <sub>кр</sub>	
	0.01	0.05
29	<b>110</b>	<b>140</b>

Анализ "оси значимости" показывает, что полученная величина t попадает в зону значимости. Следовательно, можно утверждать, что зафиксированные в эксперименте изменения не случайны и значимы

на 1% уровне. Можно говорить о положительной динамике в развитии нравственных, волевых качеств, а также таких качеств, как коллективизм, гражданственность и трудолюбие.

- Исследование динамики социализированности личности младших школьников в экспериментальной группе.

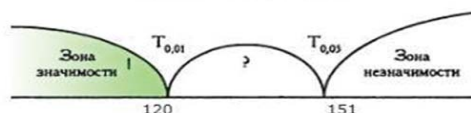
Таблица 3

N	"До"	"После"	Сдвиг ( $t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$ )	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	3.15	3.45	0.3	0.3	12,5
2	3.45	3.00	-0.45	0.45	19,5
3	2.80	2.90	0.1	0.1	1,5
4	3.05	3.20	0.15	0.15	5
5	2.65	3.05	0.4	0.4	18
6	3.30	3.55	0.25	0.25	11
7	3.50	3.95	0.45	0.45	19,5
8	2.65	3.25	0.6	0.6	21,5
9	3.35	3.15	-0.2	0.2	9
10	3.70	3.35	-0.35	0.35	15,5
11	3.30	3.50	0.2	0.2	9
12	1.80	3.40	1.6	1.6	30
13	2.60	2.75	0.15	0.15	5
14	2.85	2.70	-0.15	0.15	5
15	2.85	3.50	0.65	0.65	23
16	2.85	3.00	0.15	0.15	5
17	2.55	3.30	0.75	0.75	25
18	3.60	3.95	0.35	0.35	15,5
19	3.00	3.30	0.3	0.3	12,5
20	2.95	3.30	0.35	0.35	15,5
21	2.85	3.05	0.2	0.2	9
22	2.80	2.90	0.1	0.1	1,5
23	3.45	3.60	0.15	0.15	5
24	2.45	3.40	0.95	0.95	27,5
25	3.75	3.00	-0.75	0.75	25
26	2.35	3.40	1.05	1.05	29
27	2.65	3.60	0.95	0.95	27,5
28	3.35	3.70	0.35	0.35	15,5
29	2.60	3.35	0.75	0.75	25
30	2.80	3.40	0.6	0.6	21,5
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					<b>74</b>

Результат:  $T_{\text{эмп}} = 74$

Критические значения T при n=30		
n	$T_{\text{кр}}$	
	0.01	0.05
30	<b>120</b>	<b>151</b>

Ось значимости:



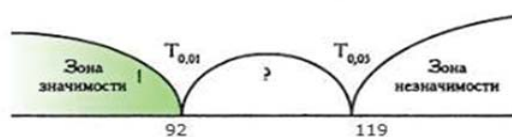
Полученное эмпирическое значение  $T_{\text{эмп}}$  находится в зоне значимости.

Анализ "оси значимости" показывает, что полученная величина  $t$  попадает в зону значимости. Следовательно, можно утверждать, что зафиксированные в эксперименте изменения не случайны и значимы на 1% уровне. Можно говорить о положительной динамике в социальной адаптированности младших школьников 4В класса.

- Исследование динамики изучения направленности на приобретение знаний личности младших школьников в экспериментальной группе.

Критические значения T при n=27			
n	T <sub>кр</sub>		
	0.01	0.05	
27	<b>92</b>	<b>119</b>	

Ось значимости:



**Полученное эмпирическое значение T<sub>эмп</sub> находится в зоне значимости.**

Таблица 4

N	"До"	"После"	Сдвиг (t <sub>после</sub> - t <sub>до</sub> )	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
1	7	11	4	4	23,5
2	7	11	4	4	23,5
3	8	10	2	2	10
4	9	11	2	2	10
5	6	9	3	3	18
6	7	10	3	3	18
7	8	11	3	3	18
8	6	8	2	2	10
9	9	10	1	1	3
10	10	8	-2	2	10
11	7	6	-1	1	3
12	2	6	4	4	23,5
13	9	9	0	0	0
14	3	9	6	6	26,5
15	8	6	-2	2	10
16	7	10	3	3	18
17	9	10	1	1	3
18	9	10	1	1	3
19	10	10	0	0	0
20	11	10	-1	1	3
21	6	9	3	3	18
22	11	9	-2	2	10
23	11	8	-3	3	18
24	5	11	6	6	26,5
25	12	10	-2	2	10
26	8	11	3	3	18
27	11	9	-2	2	10
28	7	11	4	4	23,5
29	10	10	0	0	0
30	9	11	2	2	10
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					<b>74</b>
<b>Результат: T<sub>эмп</sub> = 74</b>					

Анализ ``оси значимости'' показывает, что полученная величина t попадает в зону значимости. Следовательно, можно утверждать, что зафиксированные в эксперименте изменения не случайны и значимы на 1% уровне.

Показатели после проведения продуктивной (деловой) игры для младших школьников превышают значения показателей до эксперимента, что говорит о положительной динамике в развитии личности младших школьников. Сопоставление результатов изучения уровня самоанализа, социализированности личности и направленности на приобретение знаний учащихся «до» и «после» показало, что наблюдается рост уровня проявления ценных качеств личности.

Таким образом, применение продуктивной (деловой) игры для младших школьников способствует повышению личностных образовательных результатов младших школьников, следовательно, оказывает положительное влияние на развитие личностных качеств младших школьников.

Сопоставим результаты констатирующего и контрольного эксперимента при изучении личностных образовательных результатов в трех классах (4А, 4Б, 4В).

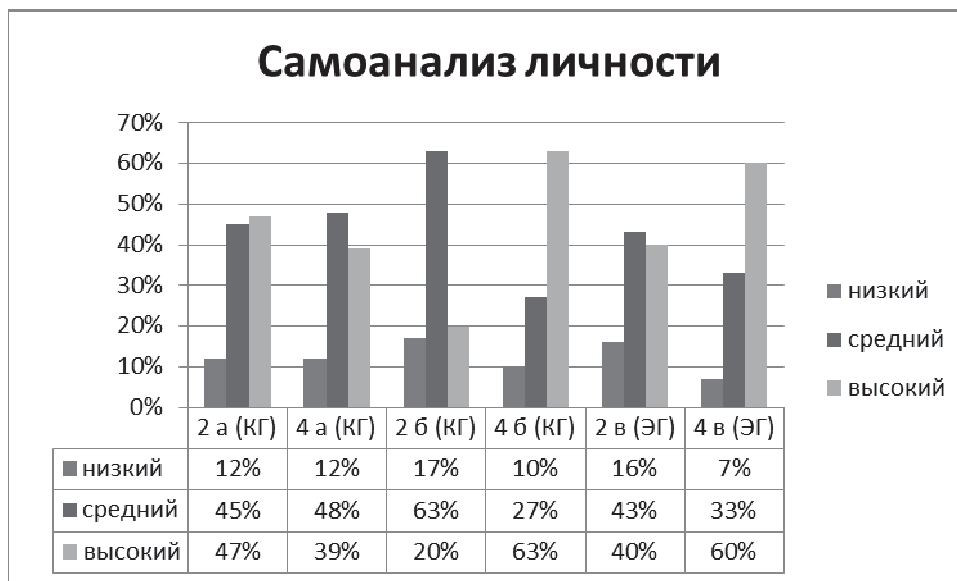


Диаграмма 4

Из диаграммы видно, что уровень самоанализа личности в экспериментальном 4 В классе увеличился (60% учащихся имеют высокий уровень социально ценных качеств личности: нравственной позиции, коллективизм, гражданственность, трудолюбие, волевые качества), а количество учащихся имеющие низкий уровень социально ценных качеств личности уменьшился в 2 раза (в начале эксперимента – 16%, в конце – 7%). В контрольном 4 А классе за период эксперимента произошли незначительные изменения, а в 4 Б классе также произошел скачек в развитии социально ценных качеств (63% учащихся имеют высокий уровень социально ценных качеств).

Теперь рассмотрим, какие изменения произошли в социальной адаптированности, автономности и нравственной воспитанности учащихся. Данные представлены на диаграмме 5.



Диаграмма 5

Из диаграммы видно, что во всех трех классах социальная адаптированность изменилась по-разному. В 4 А классе количество учащихся, имеющих высокий уровень социальной адаптированности уменьшился (в начале эксперимента – 52%, а в конце – 36%), увеличилось число с низким уровнем социальной адаптированности (6%). В экспериментальном 4 В классе количество учащихся имеющих высокий уровень социальной адаптированности увеличился (77%), а учащихся с низким уровнем социальной адаптированности – нет. В 4 Б классе также увеличилось число учащихся имеющих высокий уровень социальной адаптированности.

Далее рассмотрим изменения направленные на приобретение знаний, которые произошли в результате эксперимента. Данные представлены на диаграмме 6.



## Направленность на приобретение знаний

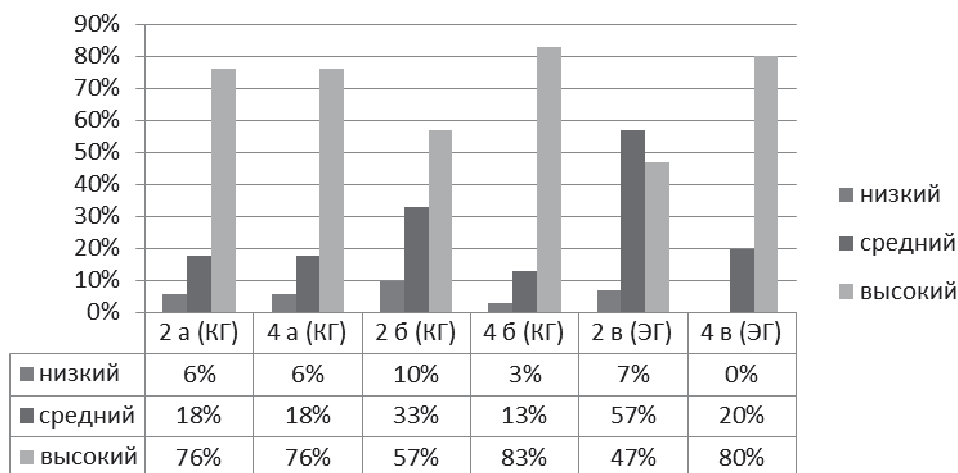


Диаграмма 6

На диаграмме в 4 Б и 4 В классе уровень направленности на приобретение знаний увеличился, а в 4 А остался без изменений. В экспериментальном 4 В классе видна положительная динамика на приобретение знаний, по сравнению с другими классами.

Сопоставление результатов констатирующего и контрольного эксперимента при изучении личностных образовательных результатов учащихся младших классов показала, что в целом развитие личности младших школьников в экспериментальном классе повысилось.

Как показали наблюдения, опросы учителей и учащихся, положительное влияние продуктивной (деловой) игры на развитие личности младшего школьника заключается в следующем:

- повышение интереса к содержанию учения;
- большее стремление к освоению способов приобретения новых знаний;
- более легкое усвоение учебного материала;
- повышение успешности учебной деятельности.
- более частое формулирование задач на каждом этапе работы;
- более активная и самостоятельная постановка целей, адекватных своим возможностям и задачам работы;
- большая активность при постановке целей.

Контент-анализ письменных работ учащихся показал, что 93 % участников продуктивной (деловой) игры считают, что эта игровая деятельность развивает такие качества личности, как коллективизм, трудолюбие, нравственные, волевые качества, познавательный интерес. Остальные 7 % участников положительно относятся к участию в продуктивной (деловой) игре, им нравится играть, но они не видят влияния этой деятельности на развитие своих качеств личности.

Раскрывая личностный смысл участия в продуктивной (деловой) игре младшие школьники использовали следующие утверждения:

*Лера П. «Благодаря таким играм научилась лучше читать и писать... Эти игры меня меняют...».*

*Евгений С. «Эти игры меня учат хорошо работать, дают опыт работы в команде».*

*Юля Я. «Смысл таких игр в том, чтобы развиваться, развивать свою фантазию, ум, учить работать в команде».*

*Арсений М. «Я научился составлять тексты, работать в команде, понимать вопросы. Эти игры готовят нас к взрослой жизни».*

*Алена Ш. «Эти игры нужны в будущем, чтобы научиться работать».*

*Вика П. «Благодаря этим играм я стала относиться к жизни позитивнее, серьезнее. Мне нравятся эти игры, потому что я узнавала много нового. В дальнейшем мне пригодится опыт участия в этих играх для моей будущей профессии».*

*Света К. «Когда я вырасту, то возможно я буду работать по той профессии, которую мы играли, и я вспомню урок-игру, и мне будет легче работать».*

Обобщение ответов учащихся позволяет нам сделать вывод: участие в продуктивных (деловых) играх влияет в положительную сторону на развитие личностных качеств учащихся, а следовательно и интерес к изучению предметов.

**Выводы.** Как показала практика исследования и сам эксперимент, при условии систематическом проведении продуктивной (деловой) игры проявляется ее положительное влияние на отношение учащихся к предмету, к учебному процессу, на их личностное развитие.

Любой ли младший школьник может участвовать в продуктивной (деловой) игре? По результатам исследования мы можем утверждать, что любой ученик, с любыми способностями, с любым уровнем знаний может успешно участвовать в продуктивной (деловой) игре, т.к. уровень проведения игры может быть разным; учащиеся могут выполнять множество видов действий и найти соответствующие своим способностям и индивидуальным особенностям. Задача педагога – дать возможность каждому учащемуся наиболее эффективно использовать свои способности, быть успешным в выбранном им виде деятельности.

Наиболее существенным результатом продуктивной (деловой) игры (это подтверждается исследованием) является то, что она способствует развитию личностных образовательных результатов младших школьников. Продуктивная (деловая) игра для младших школьников положительно влияет на развитие личностных качеств учащихся, поскольку, в первую очередь, она затрагивает все основные компоненты личностного развития: ценностно-смысловые ориентации, основы гражданской идентичности, положительной «Я – концепция», мотивации учебной деятельности, внутренней позиции.

Результаты исследований дают основания для дальнейшего изучения влияния такой игровой технологии, как продуктивная (деловая) игра для младших школьников на развитие личностных образовательных результатов учащихся: проведение исследования особенностей продуктивной (деловой) игры на различных уровнях обучения, влияния продуктивной (деловой) игры на разные виды образовательных результатов и т.д.

#### **Литература:**

1. Михайленко Т.М. Педагогические особенности продуктивной (деловой) игры для младших школьников. Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Научный журнал: - Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 7. – 256 с.

2. Михайленко Т.М. Диагностика личностных образовательных результатов младших школьников. Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта», № 1 (143) – 2017 г. – 273 с.

3. Нечаева М. П., Смирнова И. Э. Диагностические методики классного руководителя. Методическое пособие. М.: УЦ Перспектива, 2008 – 96 с.

4. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2010. – 694 с.

**Педагогика**

**УДК: 378.2**

**кандидат сельскохозяйственных наук,**

**старший преподаватель кафедры биологии и экологии Мишина Ольга Степановна**

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

**студент 3 курса факультета биологии, химии и экологии Иванов Роман Геннадьевич**

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

### **РАЗРАБОТКА ШКОЛЬНОГО ПРОЕКТА НА ТЕМУ: «ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ РАСТИТЕЛЬНОГО ФИТОРЕГУЛЯТОРА УРОЖАЙНОСТИ (РФУ) НА РОСТ И РАЗВИТИЕ ОГУРЦОВ, ВЫРАЩЕННЫХ ГИДРОПОННЫМ И ТРАДИЦИОННЫМ ПОЧВЕННЫМ СПОСОБОМ»**

*Аннотация.* В статье рассмотрены вопросы, касающиеся организации и содержания работы научного кружка по биологии в школе. Предложена разработка проектной работы, по выращиванию огурцов гидропонным и традиционным почвенным способом, которая может быть реализована с обучающимися, в рамках работы научного кружка.

*Ключевые слова:* научный кружок, школьный проект, гидропоника, фиторегулятор урожайности РФУ.

*Annotation.* The article deals with the issues related to the organization and content of the scientific circle of biology at school. The development of the project work on the cultivation of cucumbers hydroponic and traditional soil method, which can be implemented with students, in the framework of the scientific circle.

*Keywords:* scientific circle, school project, hydroponics, RFU yield phyto regulator.

**Введение.** В условиях модернизации системы образования основным фактором личностного развития учащегося является особая форма организации педагогического процесса в виде научно-исследовательской деятельности. В связи с этим, возникла необходимость развития учебно-воспитательного процесса в школе в форме научного кружка [1, 2, 3].

При выборе темы проекта, необходимо учитывать актуальность и практическое значение изучаемого вопроса.

Разработанный практико-ориентированный проект может быть реализован с обучающимися в рамках работы научного кружка по биологии в школе.

**Изложение основного материала статьи.** Тема данного проекта выбрана не случайно. Ребятам интереснее будет работать над проектом, если они будут осознавать практическое значение своей деятельности. Практико - ориентированные проекты предполагают практический выход, получение продукта, удовлетворяющего конкретную потребность [2, 3].

Современное экономическое состояние страны затронуло всю сельскохозяйственную сферу, появился стимул к укреплению и повышению эффективности производства национальной сельскохозяйственной продукции. Существенным элементом в реализации этих задач являются овощные культуры, например, огурцы, которые можно выращивать круглый год, в условиях защищенного грунта [4, 5, 6].

Замена почвы в теплицах иными субстратами при периодическом их увлажнении питательным раствором позволяет искусственно создать благоприятную среду для роста и развития растений. В качестве субстрата может быть использована коноплевая костра, содержащая большое количество важнейших микроэлементов [5, 6, 7].

В связи с вышеизложенным, тема данной исследовательской работы представляет интерес, является своевременной и актуальной и может быть использована в качестве научно-исследовательского проекта, реализуемого в научном кружке по биологии в школе.

Цель исследования: Исследовать воздействие растительного фито-регулятора урожайности (РФУ) на рост и развитие огурцов, выращенных гидропонным и традиционным почвенным способом в рамках работы научного кружка по биологии в школе.

Объект исследования: семена огурцов, коноплевая костра, Растительный фиторегулятор урожайности (РФУ)

Предмет исследования: рост и развитие огурцов, выращенных в разных условиях членами научного кружка по биологии.

Задачи исследования:

- определить в лабораторных условиях энергию прорастания и всхожесть семян, обработанных исследуемым препаратом РФУ.
- оценить воздействие РФУ на длину и массу (сырую и сухую) проростков и корневых систем указанных растений, в условиях лабораторного опыта.
- установить влияние РФУ на формирование элементов вегетативной системы растений огурцов, выращенных в условиях вегетационного опыта, при выращивании гидропонным и традиционным (почвенным) методом.
- сравнить формирование фотосинтетического аппарата и содержание хлорофилла в листьях огурцов, выращенных гидропонным и традиционным (почвенным) способом.
- проанализировать влияние препарата на урожайность огурцов, выращенных гидропонным и традиционным (почвенным) способом.

Практическая значимость: Результаты исследований могут быть использованы специалистами в области сельского хозяйства, а также данная информация может быть интересна учителям, ведущим научную деятельность с учащимися в школах.

Объекты исследования: сорт огурцов - «Зозулёнок».

Коноплевая костра - часть стебля, содержащая важнейшие микроэлементы, является хорошим ионообменником, удерживает влагу, защищает почву от иссушения, является природным удобрением, которое насыщает почву макро и микроэлементами [7, 9].

В питательный раствор добавляли жидкое универсальное органоминеральное удобрение для гидропонных установок, с универсальным составом необходимых питательных элементов [9].

При выполнении работы использовались следующие методы исследования: анализ литературных данных, постановка лабораторного и вегетационного опытов.

Лабораторные опыты по установлению энергии прорастания и всхожести семян белого люпина проводили в соответствии с ГОСТ 12038-84, проводили в факторостатных условиях. Отбирали по 20 штук семян белого люпина, помещали их в чашки Петри на фильтровальную бумагу в трёхкратных повторностях по каждому варианту. Затем приливали по 2,5 мл РФУ в концентрации препарата 10-4 мг/мл; 10-5 мг/мл; 10-6 мг/мл д.в. Контролем служили семена, замоченные в дистиллированной воде (72 часа при температуре 260С) [6, 7].

Энергию прорастания и всхожесть определяли в установленные для данной культуры сроки (4-й и 7-й) по ГОСТ 12038-84. Измерение длины и массы корневых систем и проростков проводились на 10-е и 15-е сутки постановки опыта. Измерение длины надземных органов проростков и их корневых систем проводились на 5, 10-е сутки постановки опыта. Эффект от применения РФУ устанавливали соотношением исследуемых показателей опытных проростков к соответствующим показателям контрольных, выращенных на дистиллированной воде и принятых за 100%. При определении всхожести 95% и выше отклонения результатов анализа отдельных проб от среднearифметического значения не должны превышать  $\pm 4\%$ ; при всхожести 94,9-90% не выше  $\pm 5\%$  и т.д.

Вегетационные опыты по изучению действия регулятора роста на формирование габитуса растений и элементы продуктивности [6, 7].

Опыты с регулятором РФУ проводились в вегетационных сосудах на Агробиологической станции. Перед посевом семена замачивали на 4 часа в растворах регулятора, заданных концентраций. Контролем служили семена, замоченные в дистиллированной воде.

Повторность вариантов опыта – трёхкратная. Энергию прорастания семян определяли на 4-е сутки, всхожесть растений определяли на 7-е сутки, соответственно [ГОСТ 12038-84]. Эффект от применения регулятора роста устанавливали соотношением исследуемых показателей опытных проростков к соответствующим показателям контрольных, выращенных на дистиллированной воде и принятых за 100% [6, 7].

В период вегетации вели наблюдения за ростом и развитием растений проводили по методике госсортоиспытания сельскохозяйственных культур. Высоту растений определяли по 10 типичным растениям, отобранным с каждого варианта опыта по фазам развития в соответствии с методическими указаниями ВНИИ кормов. Площадь листовой поверхности растений определяли методом высечек (Корнилов, 1968). В каждую фазу фиксировали длину стебля главного и боковых побегов, а также число последних; число и массу листьев с одного растения, площадь листьев, содержание хлорофилла в листьях определяли в фазу бутонизации и плодообразования, число цветов, число плодов, массу плодов [6, 7].

Все данные подвергались математической обработке с помощью компьютерной программы, разработанной в Институте физиологии растений TI-TEST и Excel.

Результаты работы:

1. На основании полученных нами данных установили, что максимальную энергию прорастания и всхожесть семян огурцов имели обработанные препаратом в концентрации РФУ 10-1 мг/мл семена. Увеличение относительно контроля составило 6%.

2. Максимальная высота проростков и длина корневых систем у растений огурцов наблюдалась на 10-сутки постановки опыта, увеличение относительно контроля составило 27 и 37%, соответственно.

3. Увеличение длины проростков в результате обработки семян РФУ в концентрации 10-1 мг/мл повлияло на накопление их сырой и сухой массы на 42 и 40% - сырая масса и сухая масса проростков, соответственно. Возможно это связано с воздействием исследуемого препарата, содержащего естественные гормоны, способствующие интенсивному росту побега и формированию более мощной корневой системы. На увеличение массы корневой системы обработка препаратом не повлияла и была на уровне контроля.

4. Биометрические измерения растений огурца показали положительное влияние обработки РФУ на образование вегетативных органов. Увеличение длины главного стебля отмечали у растений, чьи семена обрабатывались перед посевом РФУ 10-1 мг/мл. Увеличение относительно контроля составило 16% на начальных этапах роста и развития как у растений, выращенных гидропонным способом, так и традиционным почвенным.

5. Установлено положительное воздействие исследуемого препарата на формирования фотосинтетического аппарата. Наибольший эффект был получен в результате обработки РФУ 10-1 мг/мл. На 25-й день постановки опыта, количество листьев на главном побеге у растений, выращиваемых гидропонным

способом, увеличивалось на 15%, относительно контрольных образцов, на боковых побегах на 14%. Масса листьев с главного побега по воздействию РФУ 10-1 мг/мл увеличивалась на 13%, а с боковых побегов на 27% по сравнению с контролем.

В условиях почвенного выращивания огурцов, предпосевная обработка препаратом в концентрации 10-1 мг/мл способствовала увеличению числа листьев на главном побеге на 11%, на боковых побегах на 24%, и их масса увеличивалась на главном побеге на 13%, а на боковых на 30%.

В результате проведённых исследований, было установлено, что наибольший вклад в облиственность растений внесли боковые побеги, как при выращивании гидропонным, так и традиционным почвенным способом.

В условиях гидропонного выращивания огурцов, на 45-й день предпосевная обработка препаратом РФУ обеих концентраций способствовала увеличению фотосинтетических показателей. Однако, наибольший эффект по большинству указанных показателей был получен при обработке РФУ 10-1 мг/мл: число листьев с главного побега увеличивалось на 18%, с боковых на 26%, масса листьев с главного на 26, а с боковых на 27%.

Таким образом, в результате проведённых исследований, было установлено, что наибольший вклад в облиственность растений внесли боковые побеги, как при выращивании гидропонным, так и традиционным почвенным способом.

Полученные результаты позволили установить положительное влияние исследуемого препарата на увеличение площади листовой поверхности, накопление хлорофиллов и каротиноидов в листьях у растений, выращенных как гидропонным, так и традиционным (почвенным) методом. При этом, максимальным данный показатель был зафиксирован у растений огурцов, выращенных традиционным (почвенным) способом. Увеличение относительно контроля составило: площадь листьев на 48%; концентрация хлорофилла на 15%. Возможно это связано с наличием аминокислот, входящих в состав регулятора РФУ и гумифицированных органических кислот в льняной костре, которые способствуют синтезу пигментов в листьях. На увеличение содержания каротиноидов обработка препаратом влияния не оказала. Обработка препаратом не оказала влияния на накопление каротиноидов.

Интенсивное развитие вегетативных органов и накопление пигментов фотосинтеза под воздействием фиторегулятора урожайности коррелировало с формированием элементов продуктивности растений при выращивании гидропонным и традиционным (почвенным) способе выращивания растений огурцов. Наибольший эффект по указанным показателям был достигнут при обработке РФУ 10-1 мг/мл растений, при выращивании гидропонным способом. При этом количество цветов на главном побеге увеличивалось на 15%, плодов на главном побеге на 22%, масса плодов на главном побеге увеличивалась на 60%. Количество цветов на боковых побегах увеличивалось на 19%, плодов на боковых побегах на 67%, масса плодов на боковых побегах увеличивалась на 142%. Что в очередной раз подтверждает больший вклад боковых побегов в формирование элементов продуктивности. Однако, в сравнении с гидропонным способом, выращивание огурцов традиционным способом было более эффективным по всем исследуемым показателям.

Обработка препаратом не способствовала защите растений от заболеваний. Наблюдала поражение растений хлорозом - заболеванием, которым часто заражаются растения огурцов, выращиваемые в условиях защищённого грунта и гидропонным способом, так как в теплице трудно контролировать необходимую температуру. Растения огурцов нормально растут и развиваются без поражения хлорозом при температуре на выше 250С. В нашем случае, максимальной температура достигала 400С. Что, в конечном итоге, способствовало угнетению растений.

#### **Выводы:**

- В лабораторных условиях энергия прорастания и всхожесть семян, обработанных исследуемым препаратом РФУ 10-1 мг/мл увеличивались относительно контроля на 6%.

- Максимальным высота проростков и длина корневых систем у огурцов наблюдалась под воздействием РФУ 10-1 мг/мл на 10-е сутки, увеличение относительно контроля составило 27 и 37%, соответственно.

- Сырая и сухая масса проростков увеличивалась на 42 и 40%, соответственно, под воздействием РФУ 10-1 мг/мл.

- Длина главного стебля на начальных этапах роста увеличивалась по воздействию РФУ 10-1мг/мл на 16%.

- Показатели формирования фотосинтетического аппарата, в результате обработки РФУ 10-1 мг/мл были максимальными на 25-й день постановки опыта, количество листьев на главном побеге у растений, выращиваемых гидропонным способом, увеличивалось на 15%, на боковых побегах на 14%. Масса листьев с главного побега увеличивалась на 13%, а с боковых побегов на 27% по сравнению с контролем.

В условиях почвенного выращивания огурцов, число листьев на главном побеге под воздействием РФУ 10-1 мг/мл увеличивались на 11%, на боковых побегах на 24%, и их масса увеличивалась на главном побеге на 13% , а на боковых на 30%.

- Обработка препаратом положительно отразилась на формирование листового аппарата. Увеличение относительно контроля составило: площадь листьев на 48%, концентрация хлорофилла на 15%.

- Наибольший эффект на формирование продукционных качеств огурцов был достигнут при обработке РФУ 10-1 мг/мл, при выращивании гидропонным способом. При этом количество цветов на главном побеге увеличивалось на 15%, плодов на главном побеге на 22%, масса плодов на главном побеге увеличивалась на 60%. Количество цветов на боковых побегах увеличивалось на 19%, плодов на боковых побегах на 67%, масса плодов на боковых побегах увеличивалась на 142%.

Таким образом, результаты проведённых исследований подтверждают ростостимулирующее действие растительного фиторегулятора урожайности как в условиях гидропонного, так и почвенного способа. Однако, выращивание традиционным почвенным способом по сравнению с гидропонным, было более эффективным.

Данный проект, с применением исследовательского метода, может быть реализован с обучающимися в научном кружке по биологии в школе. Выполняя работу, ребята знакомятся с традиционным почвенным и гидропонным способами выращивания растений. Убеждаются в том, что ростом и развитием растений можно управлять, воздействуя на них биологически активными веществами, а главное понимают, что результаты проведённой работы имеют важное практическое значение.



### Литература:

1. Падун Н. А. Учебно-исследовательская деятельность как средство формирования исследовательских умений учащихся / Падун Н. А. // Научные записки НДУ имени М.Гоголя. Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 1
2. Пластюк А. Организация исследовательской деятельности учащихся / Пластюк А. // Биология. Школьный мир. – 2011. – № 4.
3. Шамрай С. М. Биологические эксперименты в школе / С. М. Шамрай, К. М. Задорожный. – Х.: Вид. группа „Основа”, 2003. – 96 с.
4. Сычѳв В.Г., Цыгуткин А.С. Продовольственная безопасность страны и мониторинг плодородия земель сельскохозяйственного назначения // Плодородие. – 2003. – №5. – С. 6–9.
5. Олива Т.В., Панин С.И., Шевель Н.М., Куликова М.А. Экологизация тепличного производства огурцов на беспочвенном субстрате с использованием системы капельного полива // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.
6. Ващенко, И.М. Биологические основы сельского хозяйства / И.М. Ващенко. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 544 с.
7. Почвоведение: Учебное пособие / А.И. Горбылева, В.Б. Воробьев, Е.И. Петровский; Под ред. А.И. Горбылевой - 2-е изд., перераб. - М.: НИЦ ИНФРА-М; Мн.: Нов. знание, 2014 – 400 с.
8. Шитилова Т.И., Витол И.С., Герчиу Я.П., Белопухов С.Л., Семко В.Т. Действие препаратов – фиторегуляторов на формирование качества зерновых культур // Достижения науки и техники АПК. 2010. №12. С. 47-48.
9. Прусакова Л.Д., Кефели В.И., Белопухов С.Л., Вакуленко В.В., Кузнецова С.А. Роль фенольных соединений в растениях // Агрoхимия. 2008. №7. С. 86-97.

Педагогика

УДК: 378.172

**старший преподаватель кафедры физической культуры Мокрова Татьяна Игоревна**  
Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);  
**старший преподаватель кафедры физической культуры Вапаева Анна Владимировна**  
Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (г. Красноярск);  
**кандидат педагогических наук, доцент Осипов Александр Юрьевич**  
Институт физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет,  
Красноярский государственный медицинский университет имени  
профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого, Сибирский юридический институт МВД России (г. Красноярск)

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ФИТНЕС-ТРЕНИНГА KANGOO JUMPS В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОК

*Аннотация.* В настоящее время выявлено довольно значительное снижение уровня физического развития и здоровья студентов за период обучения. Одной из причин ухудшения показателей физического здоровья молодых людей эксперты называют существенный недостаток двигательной активности студентов. Для увеличения уровня двигательной активности обучающихся, специалисты предлагают использовать в процессе физического воспитания студентов современные и популярные в молодежной среде виды оздоровительного и спортивного фитнеса.

Для повышения уровня физической подготовленности студенток в процессе физического воспитания девушек (20-21 год) была использована система фитнес-тренинга Kangoo Jumps. В ходе исследований была выявлена возможность качественного повышения некоторых показателей физического развития девушек, использовавших данную систему фитнес-тренинга. Было обнаружено статистически достоверное ( $P < 0,01$ ) увеличение показателей развития быстроты, общей выносливости и восстановления организма после выполнения стандартной физической нагрузки. Полученные результаты доказывают возможность эффективного использования системы фитнес-тренинга Kangoo Jumps в процессе физического воспитания студенток.

*Ключевые слова:* студенты; двигательная активность; фитнес-тренинг; Kangoo Jumps; физическое развитие.

*Annotation.* Currently, there is a significant decrease in the level of physical development and health of students during the period of study. One of the reasons for the deterioration of physical health of young people experts call a significant lack of physical activity of students. To increase the level of motor activity of students, experts suggest using in the process of physical education of students modern and popular among young people types of recreational and sports fitness.

To improve the level of physical fitness of female students (20-21 years) in the process of physical education of girls was used a system of fitness training Kangoo Jumps. In the course of the studies, the possibility of a qualitative increase in some indicators of physical development of girls applied this system to the fitness training. It was found significant ( $P < 0,01$ ) increase development speed, General endurance and recovery of the body after performing standard physical load. The obtained results prove the possibility of effective use of Kangoo Jumps fitness training system in the process of physical education of female students.

*Keywords:* students; physical activity; fitness training; Kangoo Jumps; physical development.

**Введение:** Специалисты в области здравоохранения и физического воспитания молодежи отмечают, что в последние годы обнаружено значимое усиление негативных тенденций ухудшения уровня физического развития и здоровья современных молодых людей практически во всех странах мира [11; 12]. Развитие данных тенденций связано в первую очередь с существенным понижением уровня двигательной активности молодежи, что способствует увеличению массы тела и развитию ожирения у лиц, ведущих малоподвижный образ жизни. Недостаток двигательной активности, по мнению ученых, связан как с повальным увлечением большинства современной молодежи интернетом и компьютерными играми [2], так и с недостатком

теоретических знаний о роли ежедневной физической активности в деле сохранения и укрепления своего здоровья [13].

Ученые считают, что успешное противодействие данным тенденциям будет невозможно без качественной модернизации системы физического воспитания современных молодых людей. Одно из перспективных направлений такой модернизации – использование в образовательном процессе наиболее популярных среди молодых людей видов спорта и оздоровительного фитнеса. Сегодня академические занятия по физической культуре в силу различных причин не могут полностью удовлетворить потребности студентов в необходимом уровне ежедневной двигательной активности [5]. Одна из причин – недостаточная привлекательность занятий, их монотонность и чрезмерная стандартизация. Для повышения интереса к занятиям физической культурой специалисты рекомендуют использовать в большем объеме популярные среди молодых людей виды спорта и формы оздоровительного фитнеса [1; 3; 4]. Выявлено, что во многих вузах РФ используются различные фитнес-технологии, как в учебном, так и во внеучебном процессе обучающихся [7]. К сожалению, специалисты отмечают, что, несмотря на достаточно высокий уровень перспективности, проблемы использования различных фитнес-технологий в процессе физического воспитания студенческой молодежи, до сих пор еще не стали объектом углубленного научного анализа [8]. Присутствует некоторый недостаток изучения возможностей и степени влияния новых форм оздоровительного фитнеса на уровень физического развития и здоровья студентов [6].

Современные фитнес-программы представляют собой специально организованные формы занятий двигательной активностью оздоровительной или спортивной направленности. Основная цель использования данных программ – достижение и поддержание определенного уровня физического развития занимающихся [9]. Специалисты отмечают, что в последние годы все больше программ оздоровительного и спортивного фитнеса используется в процессе физического воспитания молодежи (школьников и студентов) [3].

**Основной целью исследований** авторы определили поиск возможности качественного увеличения уровня физического развития студенток за счет использования в процессе физического воспитания молодых девушек популярной системы упражнений оздоровительного фитнеса – Kangoo Jumps. Данная система представляет собой комплексы специально подобранных упражнений для развития всех мышечных групп. Также представлены упражнения для развития гибкости и подвижности в суставах тела и различные упражнения аэробной направленности. Отличительной особенностью фитнес-системы Kangoo Jumps является то, что почти все упражнения выполняются в специальной обуви – ботинках на пружинящей платформе Kangoo Jumps boots.

**Изложение основного материала статьи.** Исследования, посвященные возможности существенного повышения уровня физического развития и физической подготовленности студенток с использованием фитнес-системы Kangoo Jumps проводились на базе Сибирского федерального университета. В исследованиях принимали участие 50 девушек – студенток 3 курса очной формы обучения. Возраст исследуемых девушек – 20-21 год. Следует отметить, что до начала исследований все девушки прошли врачебное обследование в поликлинике СФУ и не имели противопоказаний для занятий физической культурой и спортом. Для исследований были отобраны девушки, посещавшие занятия по физической культуре в рамках спортивных специализаций, в данном случае – фитнес-аэробики. Занятия по физической культуре у студентов 1-3 курсов очной формы обучения СФУ уже длительное время проводятся в рамках избранных самими студентами видов спорта и фитнеса [14]. Отбор происходил с учетом результатов контрольных тестов по общей физической подготовке. Были отобраны молодые девушки с относительно равным уровнем физической подготовленности и знанием базовых танцевальных движений из фитнес-аэробики. Специалисты в области спортивного и оздоровительного фитнеса рекомендуют занятия фитнесом по системе упражнений Kangoo Jumps лицам, имеющим опыт занятий фитнес-аэробикой [10]. Студентки, прошедшие отбор были разделены случайным образом на 2 равные группы: группу №1 (n=25) – контрольную и группу №2 (n=25) – экспериментальную. Срок проведения исследований составил 1 учебный год (2016-2017 гг.). Контрольная группа продолжила занятия фитнес-аэробикой, а в учебную рабочую программу занятий экспериментальной группы были включены комплексы упражнений из фитнес-системы Kangoo Jumps. Количество занятий составляло 2 занятия в неделю. В обеих группах занятия длились 55-60 минут. Структура занятий включала в себя разминку (5-10 мин.), основную часть занятия (25-30 мин.), кардио-силовой тренинг (10-15 мин.) и комплекс упражнений, направленных на развитие гибкости занимающихся (5 мин.). Упражнения, входящие в разминку, кардио-силовой тренинг и движения, способствующие развитию гибкости занимающихся, были практически одинаковыми у студенток контрольной и экспериментальной групп. Различались лишь комплексы упражнений из основной части занятия. Студентки контрольной группы продолжили занятия фитнес-аэробикой, в нашем случае изучение степ-аэробики. Данный вид спортивной аэробики представляет собой изучение и выполнение различных комбинаций базовых шагов под подходящее музыкальное сопровождение с использованием степ-платформ. Основная часть занятий у студенток из экспериментальной группы строилась на основе изучения и многократного выполнения движений с использованием специальной обуви – Kangoo Jumps boots под музыкальное сопровождение. Базовые движения фитнес-системы Kangoo Jumps: прыжки, сгибания коленей, «захлесты», выпады, представлены на рисунках ниже.



**Рисунок 1**  
**Прыжок**

**Рисунок 2**  
**Колено вверх**

**Рисунок 3**  
**Выпад**

**Рисунок 4**  
**«Захлест»**

Авторы статьи планировали выявить, в первую очередь возможность использования системы фитнес-тренинга Kangoo Jumps в процессе физического воспитания студенток, за счет сравнения показателей уровня физического развития и физической подготовленности молодых девушек из контрольной и экспериментальной групп. В дальнейшем планируется изучение возможности эффективного использования фитнес-тренинга Kangoo Jumps в процессе физического воспитания юношей-студентов.

Для оценки уровня физического развития студенток, принимавших участие в исследованиях, авторы использовали ряд контрольных тестов. Уровень развития мышечной силы оценивался по количеству отжиманий (сгибаний рук в положении – упор лежа) от пола. Развитие быстроты у девушек оценивалось по времени преодоления дистанции – 100 м. Уровень развития общей выносливости оценивался по времени преодоления контрольной дистанции – 2000 м. Развитие гибкости оценивалось по результатам теста – наклон вперед в положении сед, ноги вместе, с касанием ладонями пола. Коснуться пола нужно было двумя ладонями. Измерялось расстояние от кончиков пальцев до стоп. Для качественной оценки уровня функциональной подготовленности девушек использовалась одномоментная функциональная проба с 30 приседаниями в максимально быстром темпе. Оценивалось время восстановления пульсовых значений до исходных показателей в покое. Пульс подсчитывался до начала выполнения пробы, сразу после окончания физической нагрузки и на каждой минуте всего восстановительного периода. Также проводилась оценка средних показателей массы тела исследуемых студенток методом регулярного, не менее одного раза в неделю, взвешивания. Статистический анализ полученных в ходе исследований результатов проводился с помощью использования Mann – Whitney U-test. Данный тест является стандартным инструментом определения достоверности различий в результатах, полученных при сравнении данных в малых по количеству выборках испытуемых лиц.

Результаты тестовых испытаний, проведенных в начале исследования, позволили отобрать для проведения основной части исследований две примерно равных по тестовым показателям группы девушек. В конце исследований было выявлено достоверное ( $P<0,01$ ) преимущество студенток экспериментальной группы в показателях развития быстроты и общей выносливости. Так среднее время преодоления дистанции – 100 м у студенток из группы №1 составило  $16\pm 0,42$  секунд. Данный показатель у студенток группы №2 составил  $15\pm 0,84$  секунд, что достоверно ( $P<0,01$ ) быстрее. Время преодоления дистанции в 2000 м у студенток группы №1 в среднем составило  $11\pm 0,24$  минут. У студенток группы №2 данный показатель составил  $10\pm 0,46$  минут. Разница между значениями признана достоверной. Показатели развития мышечной силы и гибкости у студенток обеих групп по результатам тестов достоверно не различались. Показатели восстановления организма испытуемых девушек после выполнения студентками стандартной физической нагрузки в начале исследований значимо не отличались. В конце исследований было выявлено достоверное ( $P<0,01$ ) снижение времени восстановления организма студенток из экспериментальной группы, по сравнению с результатами студенток из контрольной группы. В экспериментальной группе период восстановления достоверно уменьшился в среднем на  $6\pm 0,09$  секунд. Показатели массы тела девушек за период исследований существенно не изменились. В контрольной группе было выявлено незначительное увеличение значений массы тела в среднем на  $0,18\pm 0,04$  кг. В экспериментальной группе было обнаружено незначительное снижение значений веса тела исследуемых девушек, в среднем на  $0,12\pm 0,05$  кг.

Результаты исследований представлены в таблице.

Таблица

**Сравнительные результаты показателей физической подготовленности студенток**

Исследуемые параметры	Группа №1 (n=25)		Группа №2 (n=25)	
	н.и.	о.и.	н.и.	о.и.
Сила	$15\pm 0,45$	$15\pm 0,61$	$15\pm 0,36$	$15\pm 0,49$
Быстрота	$16\pm 0,64$	$16\pm 0,42$	$16\pm 0,55$	$15\pm 0,84^*$
Выносливость	$11\pm 0,36$	$11\pm 0,24$	$11\pm 0,32$	$10\pm 0,46^*$
Гибкость	$21\pm 0,35$	$21\pm 0,42$	$21\pm 0,39$	$21\pm 0,44$
Восстановление	$92\pm 0,32$	$90\pm 0,14$	$94\pm 0,25$	$88\pm 0,16^*$
Масса тела	$53\pm 0,94$	$54\pm 0,12$	$53\pm 0,76$	$53\pm 0,64$

Прим: н.и. – начало исследований; о.и. – окончание исследований. \* - достоверность ( $P<0,01$ )

Исследования показывают, что студентки, использовавшие в занятиях по физической культуре упражнения системы фитнес-тренинга Kangoo Jumps демонстрируют достоверно ( $P < 0,01$ ) более высокие результаты в развитии быстроты и общей (аэробной) выносливости, по сравнению со студентками, занимавшимися фитнес-аэробикой. В тоже время показатели развития гибкости и мышечной силы у девушек из обеих групп примерно одинаковы. Следует отметить, что регулярные занятия Kangoo Jumps могут служить эффективным средством профилактики увеличения массы тела и развития ожирения у студенческой молодежи. Важность использования эффективных методик профилактики распространения ожирения у современных молодых людей подчеркивают многие специалисты в области здравоохранения и физического воспитания молодежи [15].

**Выводы:** Результаты исследований позволяют утверждать, что:

1. В ходе исследований доказана возможность эффективного использования системы фитнес-тренинга Kangoo Jumps в процессе физического воспитания студенток, имеющих опыт занятий фитнес-аэробикой. Выявлено значимое ( $P < 0,01$ ) увеличение ряда параметров физической подготовленности студенток, использовавших систему фитнес-тренинга Kangoo Jumps, за период исследований.

2. Полученные результаты позволяют авторам рекомендовать систему фитнес-тренинга Kangoo Jumps для целенаправленного развития уровня развития быстроты и общей выносливости у студенток, имеющих опыт занятий фитнес-аэробикой. Допускается возможность использования тренинга Kangoo Jumps в деле профилактики развития ожирения у современных студенток.

#### **Литература:**

1. Аникиенко Ж.Г. Физическая подготовка студенток с преимущественным использованием средств фитнеса на основе учета индивидуального профиля развития физических качеств: Дис...канд. пед. наук. Краснодар, 2013. 185 с.

2. Кудрявцев М.Д., Крамида И.Е., Осипов А.Ю. Влияние мониторинговых вредных привычек на здоровый образ жизни студентов // Теория и практика физической культуры. 2016. №6. С. 24 – 26.

3. Осипов А.Ю., Кудрявцев М.Д., Крамида И.Е., Ермаков С.С., Кузьмин В.А., Сидоров Л.К. Современные методики кардио-силового тренинга в физическом воспитании студенческой молодежи // Физическое воспитание студентов. 2016. №6. С.34 – 39. DOI: 10.15561/20755279.2016.0604

4. Осипов А.Ю., Гибаева Н.Н., Качаева Ю.В., Переус О.В. Hot Iron, как метод повышения уровня физического развития студентов и формирования у них мотивации к регулярным занятиям физической культурой // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. №4 (30). С.82 – 86.

5. Осипов А.Ю., Тимофеев А.В., Вапаева А.В. Физическое воспитание студентов специальной медицинской группы средствами оздоровительной аэробики // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. №1. С. 97 – 100.

6. Подоруев Ю.В., Пихаев Р.Р., Запбаров Р.И. Система фитнеса в процессе физического воспитания студентов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. №9 (151). С. 218 – 223.

7. Семенов Д.А. Современные подходы к использованию фитнес-программ в физическом воспитании студентов вуза // Вестник Балтийского государственного университета им. И. Канта. 2016. №4. С. 96 – 102.

8. Степанова О.Н., Осокина Е.А. Использование комплексных фитнес-программ в системе физического воспитания студенток // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2010. №4. С. 259 – 263.

9. Шутова Т.Н. Классификации фитнес-программ и технологий, их применение в физическом воспитании студентов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2017. №2. С. 116 – 122.

10. Dimitru R. Experts' opinion concerning the role of aerobics on kangoo-jumps boots // Journal of Sport and Kinetic Movement. 2014. №1 (23-2). P. 44–46.

11. Fagaras S., Radu L., Vanvu G. The level of physical activity of university students // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. №197. P.1454–1457. DOI:10.1016/j.sbspro.2015.07.094

12. Gaetano A. Relationship between physical inactivity and effects on individual health status // Journal of Physical Education and Sport. 2016. №2 (Supplement issue). P.1069–1074. DOI:10.7752/jpes.2016.s2170

13. Keating X., Harrison L., Chen L., et al. An analysis of research on student health-related fitness knowledge in K-16 physical education programs // Journal of Teaching in Physical Education. 2009. №28 (3). P.333–349. <https://doi.org/10.1123/jtpe.28.3.333>

14. Osipov A., Kudryavtsev M., Iermakov S., et al. Comparative analysis of effectiveness of some students' physical culture training methodic // Physical education of students. 2017. №4. P.176–181. DOI:10.15561/20755279.2017.0405

15. Osipov A., Kudryavtsev M., Gruzinky V., et al. Means of optimal body mass control and obesity prophylaxis among students // Physical education of students. 2017. №1. P.40–45. DOI:10.15561/20755279.2017.0107



УДК 37.013.42(045)

**кандидат педагогических наук, доцент Мокшина Надежда Григорьевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);

**студент Деревянко Мария Сергеевна**

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

**ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ**

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме формирования самостоятельности у младшего школьника в учебно-воспитательном процессе школы. Авторы уточнили сущность понятия «самостоятельность», выявили особенности и механизмы ее формирования в младшем школьном возрасте. Особое внимание в статье уделено практическим приемам и способам формирования самостоятельности у младших школьников.

*Ключевые слова:* самостоятельность, младший школьник, учебно-воспитательный процесс, федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

*Annotation.* The article is devoted to the problem of the formation of independence in the younger schoolchild in the educational process of the school. The authors clarified the essence of the concept of "independence", revealed the features and mechanisms of its formation in the younger school age. Particular attention is paid to practical methods and ways of forming independence for younger schoolchildren.

*Keywords:* independence, junior schoolchildren, educational process, federal state educational standard of primary general education.

**Введение.** Проблема формирования самостоятельности современных учащихся младших классов, их включенности в самостоятельную деятельность в контексте подготовки их к адаптации к изменившимся условиям социальной действительности является сегодня одной из приоритетных задач системы российского образования. Формирование самостоятельности у младшего школьника как личностного качества предполагает его ответственность, независимость, целеустремленность, широту мышления, взглядов, гибкости ума и поступков, предприимчивость и анализ происходящего.

Актуальность изучения проблемы формирования самостоятельности младших школьников определяется сегодня существованием объективно сложившихся в новых условиях обучения и воспитания противоречий между:

- новыми целями, задачами обучения и воспитания детей младшего школьного возраста и недостаточной готовностью педагогов к их решению с использованием современных приемов и технологий;
- изменениями личностного развития современного младшего школьника, его жизнедеятельности и недостаточной степенью изученности характера и глубины этих изменений, значения их в процессе развития личности ребенка;
- существенной значимостью в личностном развитии младшего школьника феномена самостоятельности, реализуемой, как в обучающей, так и воспитательной деятельности педагога, и недостаточной степенью полноты раскрытия данного феномена, его структуры, факторов, механизмов и условий формирования в современной психолого-педагогической литературе.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной работы является теоретическое обоснование необходимости и раскрытие содержания формирования самостоятельности у младшего школьника в учебно-воспитательном процессе школы.

**Изложение основного материала статьи.** Одними из ведущих институтов формирования личности представителей подрастающего поколения в условиях современной России являются общеобразовательные учреждения. Действительно, общее образование, в силу его общности, является ведущим фактором, формирующим важнейшие личностные характеристики учащихся. В таких обстоятельствах, отвечая новейшим требованиям современного общества, школа должна стать ведущей органической составляющей процесса формирования у детей младшего школьного возраста такого качества как самостоятельность.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы, раскрывающий проблему формирования самостоятельности у младшего школьника позволяет сделать вывод о существовании огромного разнообразия трактовок в содержании термина «самостоятельность», а также многообразии подходов, с точки зрения которых исследуется данное понятие. В частности, В.В. Шульга определяет самостоятельность как готовность школьника продвигаться в освоении знаний собственными силами. Он полагает, что самостоятельность личности по-разному может проявляться в учебной, бытовой, общественной, производственной и других видах деятельности. Постепенно возрастая в процессе выполнения ребенком каких-либо действий, самостоятельность приобретает способность ее перенесения и на другие – вначале родственные – виды деятельности. При этом автор считает, что наибольшая степень самостоятельности субъекта проявляется не при репродуктивном воспроизведении того или иного действия по готовому образцу или шаблону, а при утверждении «личного» способа деятельности и мышления [12].

Далее, с точки зрения С.Ю. Головина, самостоятельность является обобщенным свойством личности, которое проявляется в критичности, инициативности, адекватной оценке самого себя и своих действия, а также ответственности за собственные поведение и деятельность [2]. Еще один автор, К.К. Платонов, связывает самостоятельность как педагогический феномен с волевыми качествами личности, которые выражаются в способности планировать, систематизировать, выполнять и – в дальнейшем в случае необходимости – корректировать осуществляемую ими деятельность без помощи и/или прямого руководства окружающих [8].

В.И. Селиванов рассматривает самостоятельность как автономную волевою активность личности, когда обучающийся понимает цели обучения и старается преодолеть возникающие трудности [9]. И.В. Гребенников особо выделяет деятельностную черту самостоятельности, подчеркивая ее значимость как на одного из важнейших качеств личности, проявлением которого становится умение ставить цель, желание стремиться к ее выполнению, ответственно относиться к своей деятельности, самостоятельно ее выполнять,

инициативно и осмысленно, не только в известных привычных условиях, но и в новой, незнакомой обстановке, предполагающей поиск и принятие нестандартных решений [3].

В младшем школьном возрасте (в отличие, например, от периода дошкольного детства) особое значение приобретает познавательная самостоятельность, которая рассматривается современными исследователями как особое качество личности, выражающееся в присущей учащемуся способности организовать выполняемую им интеллектуальную деятельность для решения познавательной задачи, а также потребности и умения научиться способам деятельности и овладеть необходимыми для этого знаниями, стремление решать познавательные задачи самостоятельно, осуществлять постановку целей деятельности и своевременно их корректировать.

Современные авторы также уделяют большое внимание различным аспектам проблемы формирования самостоятельности детей младшего школьного возраста. В частности, Л.В. Балясникова рассматривает этимологию понятия самостоятельность. В работах автора производится анализ особенностей формирования самостоятельности младшего школьника и осуществляется выделение ее понятийной характеристики, описываются проявления самостоятельности в контексте развития самости детей младшего школьного возраста [1]. Кроме того, Л.В. Балясникова сосредоточивает свое внимание на актуальности проблемы развития самостоятельности младших школьников в современных условиях, производя анализ отличительных особенностей детей данной возрастной группы, характеризующихся высокой самостоятельностью. Автором приводятся данные эмпирического исследования психологических качеств детей младшего школьного возраста с разными мерами проявления самостоятельности.

К.А. Колесников и Н.Г. Санникова исследуют формы педагогического взаимодействия учителя с младшими школьниками в процессе формирования их учебной самостоятельности. В работе авторов производится анализ понятия «учебная самостоятельность», изучаются условия ее успешного формирования в начальной школе, дается сравнительный анализ концепций педагогической поддержки и педагогического сопровождения с точки зрения их эффективности формирования учебной самостоятельности младшего школьника [4].

Г.А. Старцева рассматривает теоретические аспекты проблемы формирования самостоятельности у детей младшего школьного возраста. На основании теоретического исследования она делает вывод о том, что в педагогической теории накоплено достаточно материала, раскрывающего проблему формирования самостоятельности учащихся начальной школы [10].

Я.Н. Носикова раскрывает проблему развития познавательной самостоятельности младших школьников в рамках ФГОС второго поколения. Автор познавательную самостоятельность младшего школьника рассматривает как проявление учебно-исследовательской деятельности и трактует как интегративное качество личности, которое выражается в единстве интеллектуальных, мотивационных, эмоционально-волевых характеристик, которые проявляются в стремлении ребенка к самообразованию [7].

Наряду с психолого-педагогическими исследованиями значимость формирования самостоятельности у младших школьников определяется требованиями ведущего программного документа системы начального образования – Федерального государственного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), действующего сегодня на территории нашей страны.

Согласно тексту ФГОС, основанием функционирования системы начального образования сегодня являются положения системно-деятельностного подхода, создающего основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности [11]. Кроме того, в тексте документа особо отмечается, что Стандарт ориентирован на становление определенных личностных характеристик выпускника (так называемый «портрет выпускника начальной школы»), среди которых выделяется готовность ребенка самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом.

Самостоятельность ребенка развивается постепенно, и начинается этот процесс еще в дошкольном возрасте, но именно в младшем школьном возрасте создаются важнейшие предпосылки для формирования самостоятельной, творческой личности, способной к решению исследовательских и мировоззренческих проблем не только прикладного, но и теоретического характера.

Теоретическое изучение формирования самостоятельности младшего школьника стало основанием для проведения эмпирического исследования по данной проблематике. В эмпирическом исследовании приняли участие 60 детей младшего школьного возраста – учащиеся третьих классов МБОУ СОШ № 3 г. Елабуга республики Татарстан, среди которых 30 девочек и 30 мальчиков.

В соответствии с проведенным теоретическим исследованием проблемы развития самостоятельности детей младшего школьного возраста нами были выделены интеллектуально-когнитивный, эмоционально-мотивационный и рефлексивно-самокоррекционный компоненты данного показателя. Для их изучения нами были использованы следующие методики:

Для изучения интеллектуально-когнитивного компонента самостоятельности детей младшего школьного возраста использована модифицированная карта проявлений самостоятельности, разработанная А.М. Щетининой [13].

Для исследования эмоционально-мотивационного компонента самостоятельности младших школьников используется методика «Особенности проявления воли», разработанная Р.М. Геворкян [5].

Для изучения рефлексивно-самокоррекционного компонента самостоятельности младших школьников использовалась методика «Цепочка действий» [6]. Данная методика позволяет выявить способность ребенка к пониманию, принятию и удержанию задания, являющуюся одним из основных показателей сформированности у ребенка самостоятельной способности к рефлексии и самокоррекции в осуществляемой деятельности.

Использование первой методики показало, что высокий уровень интеллектуально-когнитивного компонента самостоятельности характерен для троих детей младшего школьного возраста (5% от числа участников исследования). Эти дети без ошибок или с незначительными ошибками выполняют данное им задание, не обращаясь в процессе его выполнения к помощи сверстников или взрослых; стремятся выполнить работу самостоятельно и довести начатое решение до конца. Такие учащиеся негативно относятся к предложению о помощи со стороны взрослых или сверстников.

Средний уровень интеллектуально-когнитивного компонента самостоятельности характерен для 43 младших школьников, что составляет 71,7% от общего их количества. Эти школьники редко обращаются в

процессе выполнения данного им задания к помощи сверстников или взрослых, они пытаются все делать самостоятельно и стремятся доводить начатое до конца, однако не могут выполнить задание без ошибок. Вместе с тем, эти учащиеся позитивно относятся к помощи со стороны взрослых, с радостью принимая ее.

Наконец, низкий уровень самостоятельности в деятельности был выявлен у остальных 14 учащихся младшего школьного возраста, то есть у 23,3% от их числа. Эти дети не могут выполнить данное им задание, не обращаясь в процессе его выполнения к помощи сверстников или взрослых. Такие школьники никогда или почти никогда не имеют собственной точки зрения; не пытаются все делать самостоятельно и не доводят начатое до конца, стремясь всегда получить помощь со стороны взрослых.

По результатам исследования эмоционально-мотивационного компонента самостоятельности младших школьников, высокий уровень его развития характерен для двоих детей, то есть для 3,3% от числа участников исследования. Эти школьники начали стремиться к решению задач своей деятельности без помощи взрослых; они ставят цель осуществляемой им деятельности, не опираясь на указания со стороны. Эти дети умеют находить себе занятия и организовывать свою деятельность, осуществляя ее элементарное планирование, а также реализуя задуманное адекватно поставленной цели. У школьников с высоким уровнем развития данного компонента самостоятельности была сформирована способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач, выполняют их решение без каких-либо напоминаний.

Средний уровень эмоционально-мотивационного компонента самостоятельности характерен на констатирующем этапе для 39 учащихся, что составляет 65% от общего их количества. Эти дети стремятся решению задач своей деятельности, однако иногда им все же требуется помощь со стороны взрослого. Младшие школьники со средним уровнем развития данного компонента умеют поставить цель собственной деятельности, но опираются на указания. При этом школьники могут найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя элементарное ее планирование, а также реализуя задуманное адекватно поставленной цели. Такие учащиеся способны к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих перед ними задач не постоянно и ситуативно, выполняя их решение с напоминаниями взрослого, при этом такие школьники могут отстоять собственное мнение, если им это важно.

Низкий уровень эмоционально-мотивационного компонента самостоятельности характерен для остальных 19 учащихся младшего школьного возраста, что составило 31,7% от общего количества. Эти дети не стремятся к решению задач осуществляемой ими деятельности, им всегда или почти всегда требуется помощь и поддержка со стороны взрослого. Такие школьники не умеют ставить цель деятельности, не могут найти себе занятия и организовать свою деятельность, осуществляя при этом элементарное планирование, а также реализуя задуманное адекватно поставленной ранее цели. Младшие школьники с низким уровнем самостоятельности в волевых проявлениях не способны к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих перед ними задач, выполняют решение задач только с напоминаниями взрослого, при этом эти дети все же могут отстоять собственное мнение, если им это важно.

Исследование рефлексивно-самокоррекционного компонента самостоятельности младших школьников показало, что высокий его уровень характерен для 8 детей, что составляет 13,3% учащихся. Эти школьники отличаются высоким уровнем способности к пониманию, принятию и удержанию задания, безошибочным выполнением всех самостоятельных действий.

Средний уровень развития данного компонента характерен для 43 младших школьников, то есть, для 71,7% от общего их числа. Эти учащиеся характеризуются, в целом, сформированной способностью к рефлексии и самокоррекции в осуществляемой деятельности, они выполняют задание с одной ошибкой.

Низкий же уровень рефлексивно-самокоррекционного компонента самостоятельности младших школьников характерен для 9 учащихся, то есть, для 15% от общего количества участников данного исследования. Они не могут понять и удержать данное им задание, выполняют его с двумя и более ошибками.

Работа по формированию самостоятельности учащихся младшего школьного возраста включала как занятия на уроках, так и внеурочные формы работы. Всего в ходе экспериментального исследования было проведено 24 мероприятия различной направленности, из которых 12 – уроки в соответствии с основными изучаемыми дисциплинами. Кроме того, план мероприятий предполагал и проведение воспитательной работы в форме классного часа, викторины и выставки рисунков, работу в уголке природы класса, а также труд школьников в классной комнате и на территории школы.

В результате проделанной работы в уровне всех компонентов самостоятельности произошли позитивные изменения. Гораздо большее число детей теперь выполняют данное им задание, не обращаясь в процессе его выполнения к помощи со стороны, стремясь довести начатое до конца. Среди участников исследования увеличилось число детей, которые ставят цель осуществляемой им деятельности, не опираясь на указания со стороны, способных находить себе занятия и организовывать свою деятельность, осуществляя ее планирование. Кроме того, значительно повысилось число школьников, характеризующихся высоким уровнем способности к пониманию, принятию и удержанию задания в ходе самостоятельной деятельности.

**Выводы.** В связи с этим, современная школа должна стать ведущей составляющей процесса формирования личности, способной принимать самостоятельные взвешенные и ответственные решения в ситуации выбора, предусматривая их возможные последствия, способной к различным видам общественных взаимодействий. Формирующиеся в процессе самостоятельной деятельности действия и убеждения развивают и в дальнейшем совершенствуют способность школьника осознанно принимать мотивированные решения и стремиться к успешной их реализации, несмотря на возможные возникающие затруднения.

#### **Литература:**

1. Балясникова Л.В. Психолого-акмеологические особенности формирования самостоятельности младшего школьника // Акмеология. – 2011. - № 2. – С. 111 – 116.
2. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. – Мн: Харвест, Москва: АСТ, 2007. – 800 с.
3. Гребенников Л.Р. Свобода и дисциплина // Мон-тессори в России. Новый взгляд: сб. науч.-практ. ст. / под ред. К. Е. Сумнительного. - М.: Московский Центр Монтессори. - 1998. - № 4. - С. 161-164.
4. Колесников К.А., Санникова Н.Г. Формы педагогического взаимодействия учителя с младшими школьниками при формировании учебной самостоятельности // Педагогика. Общество. Право. – 2013. - № 1. – С. 27 – 36.

5. Методика «Особенности проявления воли» Р.М. Геворкян. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=YvfMZZDDbIEwHzTRg&sig2=I6MelfPTYZNNUSFCGYpYeQ> (12.12.2017).
6. Методика «Цепочка действий». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psiholognew.com/dosh012.html> (12.12.2017).
7. Носикова Я.Н. Развитие познавательной самостоятельности младшего школьника в условиях ФГОС // Начальная школа плюс До и После. – 2014. - № 2. – С. 24 – 28.
8. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 2011. – 175 с.
9. Селиванов В.И. Избранные психологические произведения (воля, ее развитие и воспитание). - Рязань: РГПИ, 1992. - 575 с.
10. Старцева Г.А. Проблема активности и самостоятельности личности младшего школьника: теоретические аспекты // Педагогика и современность. – 2013. - № 6. – С. 19 – 21.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1 – 4 классы) (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г.в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357). – [Электронный ресурс]. – URL: <http://xn80abucjiihbv9a.xnp1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922> (12.04.2018).
12. Шульга В.В. Формирование познавательной самостоятельности как условия успешного обучения в школе // Наука и школа. – 2013. - № 6. – С. 53 – 55.
13. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

**Педагогика**

**УДК 372.881.111.1**

**ББК 74.261.1 Англ**

**кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Морозова Ольга Алексеевна**  
 Елабужский институт Казанского федерального университета (г. Елабуга);  
**учитель английского языка Илаева Раиля Анисовна**  
 МБОУ СОШ №5 (г. Азнакаево)

### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

*Аннотация.* Данная статья посвящена комплексному исследованию эффективности использования мобильных технологий в обучении английскому языку. Стремительно развивающиеся новейшие технологии позволяют оперативное получение и обмен информацией. Понятие «информатизация образования» рассматривается как «целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических разработок, ориентированных на реализацию возможностей средств информационных и коммуникационных технологий, применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях».

Представлены мобильные устройства, которые отвечают методическим требованиям преподавания и могут быть использованы и задействованы в процессе преподавания иностранных языков. Следует отметить, что применение в процессе обучения английскому языку учебных мобильных приложений, которые являются составной частью мобильных технологий, позволяет школьникам перейти от свободного поиска и просмотра веб-страниц к персонализированному веб-поиску, что способствует созданию персонализированного обучающего пространства. Внедрение мобильных технологий в образовательный процесс весьма благоприятно для выбора форм и методов организации процесса обучения.

Благодаря мобильным технологиям на уроках английского языка появилась интересная возможность: разнообразить процесс изучения лексических единиц; отрабатывать фонетические навыки; навыки полилогической, диалогической, монологической и письменной речи; автоматизировать использование грамматических явлений в речи и на письме.

*Ключевые слова:* информатизация образования, информационные и коммуникативные технологии, мобильные технологии, виртуальное общение, персонализированное обучающее пространство, подкасты, элективные курсы, жестикационного интерфейса, здоровьесберегающие условия, образовательно-ориентированные сайты.

*Annotation.* This article is devoted to comprehensive study of the effectiveness of using mobile technologies in teaching English. Rapidly evolving modern technologies allow the prompt receipt and exchange of information. The concept of "informatization of education" can be defined as "a purposefully organized process of providing the education sector with a methodology and practice of creating and optimizing the use of scientific and pedagogical, educational and methodological developments aimed at realizing the capabilities of information tools and communication technologies used in comfortable and health-saving conditions".

Presented mobile devices that meet the methodological requirements of teaching and can be used and are involved in the process of foreign languages' teaching. It should be noted that the use in the process of English learning educational mobile applications, which are a part of mobile technology, allows students to move from free search and web browsing to a personalized Web search, creating a personalized learning space. The introduction of mobile technologies in the educational process is very favourable for the choice of forms and methods of learning process organizing.

Thanks to mobile technologies at the English lessons there appeared an interesting opportunity: to diversify the learning process of lexical units; to develop phonetic and logical skills; dialogical, monological and writing speech; to make natural the use of grammatical phenomena in speech and in writing.



*Keywords:* informatization of education, informational and communicative technologies, mobile technologies, virtual intercourse, personalized learning space, podcasts, elective courses, gestural interface, health-saving conditions, educational-oriented sites.

**Введение.** На современном этапе развития образования большое внимание уделяется проблеме поиска новых эффективных технологий обучения. Интенсивная информатизация общества находит свое отражение в процессе обучения на всех его этапах.

**Формулировка цели статьи.** Применение мобильных технологий на уроках английского языка позволит выбрать методы и формы организации учебной деятельности учащихся, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности. Все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий, в частности, в преподавании иностранного языка. Хорошо известно, что это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

**Изложение основного материала статьи.** По мнению И.В. Роберта, понятие «информатизация образования» можно определить как «целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических разработок, ориентированных на реализацию возможностей средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях» [1, с. 106]. Одними из таких технологий, которые отвечают методическим требованиям, являются мобильные технологии.

Мобильные технологии появились впервые около тринадцати лет назад в англоязычной педагогической литературе. В России понятие «мобильные технологии» становится популярным только последние 3-5 лет. По мнению ученых и учителей-практиков, будущее обучения зависит от уровня распространенности у студентов мобильных телефонов, смартфонов и айфонов, а также от степени разработанности и апробации новых учебных приложений, программ, технологий типа жестикейшн-интерфейса, которые могли бы способствовать расширению возможностей и повышению учебно-познавательной мотивации школьников, и качества образования в целом.

Исследование С.В. Титовой может свидетельствовать о том, что мобильные технологии, включающие в себя мобильные средства связи и мобильный Интернет, становятся массовыми и доступными практически во всех странах мира [2, с. 1].

В качестве мобильных технологий могут быть использованы следующие мобильные устройства:

- телефоны: сотовые телефоны, смартфоны, коммуникаторы (iPhone);
- портативные мобильные устройства: MP3/4 плееры, неткниги,
- устройства для электронных игр: Nintendo DS;
- устройства для прослушивания подкастов: iPod, GPS-навигаторы и т.д.;
- портативные компьютеры — портативный карманный компьютер (ПКП), планшетный компьютер (iPad).

Зарубежные преподаватели считают, что самым перспективным мобильным устройством, который соответствует методическим требованиям преподавания иностранных языков, является планшетный компьютер (iPad) [2, с. 4]. К преимуществам планшетных компьютеров можно отнести: высокие технические характеристики (вес, продолжительность работы, возможности увеличения текста), образовательный потенциал (поиск в сети Интернет, учебные игры, размеров, большое количество поддерживаемых приложений). Данные преимущества могут способствовать повышению интереса у студентов к учебному процессу.

Реализация учителем в процессе обучения английскому языку учебных мобильных приложений, которые являются составной частью мобильных технологий, позволяет школьникам перейти от свободного поиска и просмотра веб-страниц к персонализированному веб-поиску. Он способствует созданию персонализированного обучающего пространства.

Смартфоны содержат следующие полезные приложения: инструкции по обучению, словари, справочники, планировщики курсов, специализированные поисковики, подкасты лекций, новостные ленты, образовательно-ориентированные сайты, блоги и т.д. [2, с. 5].

Мобильные устройства обеспечивают разнообразные виды виртуального общения: голосовое общение, SMS, электронная почта, видеосвязь, социальные сети (Vkontakte, Twitter, Facebook и др.), которые сопровождаются дополнительными возможностями (написать и рассказать).

По мнению К.В. Капраничковой, применение мобильных технологий на уроках английского языка предполагает выбор определенных форм организации учебного процесса, к которым можно отнести: урочную/внеурочную, индивидуальную/групповую и дистанционную формы обучения. Альтернативной формой обучения могут быть специально организованные элективные курсы [3, с. 115].

Формы работы с мобильными технологиями на уроках английского языка включают: изучение лексических единиц; отработку фонетических навыков; обучение навыкам полилогической, диалогической, монологической и письменной речи; автоматизацию навыков использования грамматических явлений в речи и на письме.

В рамках обучения английскому языку с применением мобильных технологий целесообразно применять общедидактические методы, которые обусловлены взаимодействием преподавателя и обучающихся и направлены на эффективное усвоение содержания учебного материала.

В зависимости от источника познания общедидактические методы можно разделить на:

- словесные (обсуждения, монологи, диалоги, полилоги, беседы, дискуссии, мини-лекции и др.);
- наглядные (слайды, иллюстрации, аудио- и видеоматериалы и др.);
- практические (тесты, самостоятельные и контрольные работы и др.).

По типу познавательной деятельности выделяют такие методы, как:

- информационно-рецептивные (ознакомление обучающихся с учебными интернет-ресурсами);
- продуктивные (создание обучающимися авторских учебных интернет-ресурсов);
- проблемные (самостоятельный поиск обучающимися путей решения проблемной ситуации);

– эвристические (выполнение частично-поисковых заданий по предложенному алгоритму действий, по типу веб-квестов);

– исследовательские (выполнение заданий проблемного поискового характера повышенной сложности без готового алгоритма действий, предполагающее самостоятельное определение школьниками целей и задач, гипотезы, использование методов классификации, анализа, синтеза, обобщения).

В обучении английскому языку с применением мобильных технологий эффективным является метод проектов. Для реализации данного метода целесообразным считается использование технологий веб 2.0, веб-форумов, социальных сетей, электронной почты. Метод проектов может быть реализован или в форме сотрудничества между обучающимися, или в форме индивидуальной работы каждого студента. Роль преподавателя в процессе разработки проекта заключается в координации деятельности студентов. Во внеурочное время студенты могут быть задействованы в реализации определенного проекта, выполняемого на конкретной платформе (блог, вики, форум) или посредством одной из технологий (например, использование блог-технологии в социальных сетях). В учебном процессе обучающиеся могут выполнять лишь некоторые шаги процессуального этапа (поиск и подбор материала для интернет-дискуссии), которые могут служить стартом для успешного и полноценного выполнения проекта [4, с. 5].

Интерактивный метод предполагает возможность обсуждения вопросов, связанных с использованием мобильных технологий в учебно-познавательном процессе, в различных формах взаимодействия: ученик-студент, студент-учитель. Для контроля полученных знаний обучающихся преподаватель может организовать мониторинг в различных мобильных приложениях, типа LearningApps, Kahoot, Plickers и др.

Метод контроля в рамках применения мобильных технологий на уроках английского языка можно рассматривать как рефлексивную деятельность со стороны преподавателя и студентов. Для реализации метода контроля можно использовать мобильную систему обучения (MoLeSYS), благодаря которой можно организовать «срез знаний» обучающихся на базе готовых и авторских тестовых заданий, заданий открытого типа, различного уровня сложности (с установленным временем, количеством попыток для их выполнения). Преимуществом мобильных технологий в данном случае является возможность настройки системы на автоматическую проверку и оценивания результата деятельности обучающихся.

К очевидным преимуществам использования мобильных устройств можно отнести:

– мгновенный доступ к аутентичным учебным, справочным ресурсам и программам в любое время и в любом месте;

– регулярная обратная связь с учителем и учебным сообществом;

– учет индивидуальных особенностей школьников (выявление проблем в обучении и поиск эффективных решений для их устранения, индивидуальный темп обучения и др.);

– повышение учебно-познавательной мотивации и интереса обучающихся благодаря использованию знакомых технических средств и виртуального окружения;

– организация автономного обучения;

– создание персонализированного учебно-образовательного пространства школьника;

– развитие готовности к непрерывному обучению в течение жизни;

– повышение уровня информационно-коммуникативной компетенции учителей без отрыва от педагогической деятельности [2, с. 8].

Несмотря на позитивные тенденции мобильных технологий в учебном процессе существуют некоторые негативные аспекты. К негативным аспектам можно отнести:

– недостаточный уровень владения учителями ИКТ-компетенциями, который позволял бы им внедрять в традиционную форму обучения школьников задания на основе мобильных технологий, а также использовать уже существующие учебные приложения для мобильных устройств, обеспечивая интерактивную поддержку учебного процесса и развивая ИКТ-компетенцию обучающихся;

– недостаточно разработанная база готовых обучающихся мобильных ресурсов и программ для студентов различных уровней. Тем не менее, преподаватели английского языка находятся в более выигрышном положении: существует большое многообразие различных приложений и учебных игр на английском языке, на основе которых можно создавать тесты, поисковые и игровые задания и др.;

– отсутствие грамотно разработанной методической базы, что замедляет процесс использования мобильных устройств.

Однако нужно учитывать тот факт, что в России имеется хорошая теоретическая база для создания дистанционного и смешанного (интеграционного) видов обучения, основные положения которых могут быть реализованы уже сейчас.

Глобальная информатизация современного общества оказала большое влияние как на информатизацию образования в целом, так и на информатизацию лингвистического, или языкового образования в частности. Начало XXI в. характеризуется процессом интенсивного внедрения новейших информационных и коммуникационных технологий в обучение учащихся старших классов английскому языку, к которым относятся мобильные технологии. Создание новых инновационных форм образования и обучения стало возможным, в том числе благодаря внедрению мобильных технологий.

По мнению К.В. Капраниковой, наиболее приемлемым является использование понятия «мобильное обучение» [3, с. 20]. Мобильное обучение иностранному языку она определяет, как специфическую форму организации процесса обучения и контроля, основным условием которого является активное использование мобильных устройств (смартфонов, планшетных компьютеров и др.), благодаря чему учащиеся способны развивать и совершенствовать языковые навыки, речевые умения (на основе средств синхронной и асинхронной коммуникации) в любом месте и в любое время, а также формировать социокультурную и межкультурную компетенции с целью использования иностранного языка как средства общения в социально-бытовой и будущих профессиональных сферах.

**Выводы.** Таким образом, определение «мобильный» отражает основные функции образовательного процесса – доступ к средствам обучения и формы реализации учебной интеракции. Благодаря мобильным технологиям учащиеся на всех этапах обучения имеют возможность получить мгновенный доступ к учебно-образовательным материалам и программам, учебным ресурсам, с помощью которых можно выполнять задания различного уровня сложности, консультироваться с учителем в любое время и в любом месте. Преподаватели, активно внедряющие мобильные технологии в учебный процесс, формируют у студентов

готовность к меняющимся современным условиям жизни и работы, а также важные исследовательские умения – самостоятельно ориентироваться и выбирать необходимую информацию, выделять проблемы и искать пути их решения, критически анализировать полученные знания и применять их на практике. Мобильные технологии «выводят обучение на качественно новый уровень, отражающий современные тенденции в образовании, обеспечивая постоянный доступ к информации в любой момент времени и места» и делают процесс обучения гибким, доступным и персонализированным.

#### **Литература:**

1. Пронищева Ю.В. Интеграция мобильных приложений в процесс обучения иностранному (английскому) языку: преимущества, недостатки, перспективы развития // Социальная сеть работников образования nsportal.ru. – 2014.
2. Титова С.В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы. // Информационно-коммуникационные системы в образовании. – 2013. – С. 1-9.
3. Капранчикова К.В. Методика обучения иностранному языку студентов на основе мобильных технологий (английский язык, направление подготовки «Юриспруденция»): дис ... канд. пед. наук. – Тамбов. – 2014. – 192 с.
4. Капранчикова К.В. Алгоритмы развития речевых умений студентов нелингвистических направлений подготовки на основе мобильных технологий. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – №3 (131). – С. 1-9.
5. Смартфоны и планшеты в образовании. [Электронный ресурс]. - Режим доступа <http://www.slideshare.net/School91pe> (Дата обращения: 13.03.18) Яз.рус.
6. Разработка мобильных приложений для сферы образования [Электронный ресурс]. URL:<http://www.softreactor.ru/razrabotkamobilnyhprilozheniydlyasferyobrazovaniya> (Дата обращения: 12.03.2018) Яз. рус.
7. Использование мобильных технологий (технологии BYOD) в образовательном процессе [Электронный ресурс]. URL:<https://edugalaxy.intel.ru/?automodule=blog&blogid=14399&showentry=6178> (Дата обращения: 10.03.2018).

**Педагогика**

#### **УДК 372.8**

**студентка Москаленко Мария Владимировна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

**старший преподаватель Мазанюк Елена Федоровна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

#### **ПОТЕНЦИАЛ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ**

*Аннотация.* В системе школьного образования важное место отводится изучению естественных и социальных наук, к которым относится и курс «Окружающий мир» имеющий большие возможности для развития интеллектуальных, психических и эмоциональных свойств личности. В данной статье рассмотрены сферы, которые затрагивает изучение окружающего мира, и в чем заключается собственно потенциал данного курса.

*Ключевые слова:* урок, игра, развитие, воспитание, мышление, метод, прием, эстетическое чувство.

*Annotation.* In the school system, an important place allotted to the study of natural and social Sciences, which includes the course "the world Around». This course has great opportunities for the development of intellectual, mental and emotional properties for the students. This article discusses the areas that affect the study of the world, and what is the actual potential of this course.

*Keywords:* lesson, game, development, education, intellection, method, technique, aesthetic sense.

**Введение.** Край, в котором родился и вырос ребенок, является основным источником, из которого он получает множество первоначальных знаний и понятий. Естественно, что уже с раннего возраста дети проявляют свое любопытство по отношению к окружающей действительности. Впечатления остаются от наблюдений и за самыми маленькими живыми организмами: жуками, насекомыми, бабочками, и за белкой в парке, и за изменениями в природе в зависимости от сезона, и погодными явлениями... Ребенок видит контраст красок в природе, улавливает многообразие запахов и звуков в окружающем мире. В них горит интерес, и, конечно, этот интерес необходимо одобрять и удовлетворять, давая ребенку ощутить тот запах цветов, хрупкость льдин, удивительный окрас оперения птиц, услышать стрекотание сверчка... Таким образом формируется понимание о гармонии в природе среди живых и неживых организмов. Поддерживая искренний интерес ребёнка к окружающему, следует помнить и делать акцент на воспитании бережного отношения к природе.

В соответствии с установленными требованиями, изложенными в примерной основной образовательной программе в согласовании с ФГОС НОО, по окончании изучения курса «Окружающий мир» в начальной школе ребенок освоит знания о ценности природы, приобретет опыт по сохранению природы и ее богатств, у него будет сформировано ответственное отношение к окружающей среде, грамотное экологическое сознание; в результате усвоения данного курса, детьми приобретаются знания о природе и взаимосвязях всех ее компонентов, способы правильного поведения на природе и в социальной среде.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является раскрытие потенциала урока «Окружающий мир» для формирования бережного отношения к природе младших школьников.

**Изложение основного материала статьи.** Формирование экологической культуры у учащихся осуществляется как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Внеурочная работа позволяет учителю быть более свободным в плане выбора формы и методов проведения занятий, а дети чувствуют себя во внеурочное время непринужденно и более комфортно. В свою очередь урок - более консервативная форма организации деятельности, где учитель делает акцент на формировании теоретических знаний у детей, однако с применением разнообразных методов и приемов работы на уроке, можно увлечь, заинтересовать и активизировать их, в результате добившись поставленных задач [2].

Основными задачами изучения дисциплины «Окружающий мир» в начальной школе являются:

- формирование целостной картины мира и осознание места в нём человека на основе единства рационально-научного познания и эмоционально-ценностного осмысления ребёнком личного опыта общения с людьми и природой;

- духовно-нравственное развитие и воспитание личности гражданина России в условиях культурного и конфессионального многообразия российского общества.

Предмет «Окружающий мир» нацелен на решение последующих вопросов:

1) развитие почтительного взаимоотношения к семье, населённому месту, району, в котором живут ребята, к Российской Федерации, ее природе и культуре, событиям и нынешней действительности;

2) понимание ребятами значения, единства и разнообразия окружающего мира, собственного участия в нём;

3) развитие модификации не опасного действия в обстоятельствах обыденной действительности и в разных небезопасных и непомерных моментах;

4) развитие эмоциональной культуры и зоне ответственности с целью предоставления успешного и не опасного взаимодействия в социуме [4].

Основная образовательная программа начального образования включает «Окружающий мир» как курс интегрированный, в нем в содержании которого входит 3 предмета - естествознание, география и история, что обуславливает развитие школьника, а так же помогает ему и в дальнейшем успешно изучать многие школьные дисциплины.

Благодаря тому, что в содержание курса «Окружающий мир» входит достаточно материала, способствующего формированию у школьников определенных знаний о природе и взаимосвязях в ней, в их сознании закладывается понимание необходимости бережно относиться ко всему окружающему. Основная цель данной дисциплины - сформировать объективное, целостное, логично обоснованное представление о связях всех элементов в природе. Исходя из цели, выделим сферы, на которые в ходе изучения курса «Окружающий мир» оказывается влияние воспитывающего и развивающего характера на личность обучающегося [1, С. 12].

Рассмотрим, на какие стороны личности младшего школьника оказывает развивающее и воспитывающее влияние процесс изучения «Окружающего мира».

В первую очередь развитие происходит на уровне мышления, формируется логика, интеллект. Поскольку ребенок не малую часть своего времени находится в естественной природной среде, то он непосредственно приобретает опыт взаимодействия с окружающей действительностью, наблюдает за предметами и явлениями в природе, анализируя и сознавая взаимосвязи между ними, обобщает факты и приходит к определенным умозаключениям, становится сообразительнее, умнее, приобретает внутренний интерес, который является естественным стимулом искать и находить самостоятельно информацию, оперировать ею: отсеивать ненужную, выделять важное и достоверное. Вместе с мышлением формируется речь, становится связанной, грамотной и логически выстроенной.

Из отобранных в соответствии с содержанием данной дисциплины основных дидактических принципов, которые необходимо соблюдать (принцип систематичности, последовательности, целенаправленности, доступности, научности), центральным является принцип целостности. Он осуществляется посредством внедрения общенаучного знания в смежные дисциплины, осваиваемые в начальной школе. Каждая дисциплина тем или иным образом связывает свое знание с природой и социумом, что является важным условием для формирования целостной картины мира у ребенка, в которой все компоненты взаимосвязаны между собой. Таким образом, предпосылкой развития индивида становится его практическое взаимодействие с обществом и природной средой [4].

Вариативный принцип связан с дифференциацией обучения, что включает в себя индивидуальный подход. Этот принцип осуществляется благодаря наличию вариативной части в содержании образования. Содержание основной части реализуется через изложение необходимого материала и выполнения детьми упражнений для его усвоения. Основная часть - этот тот обязательный минимум знаний, излагаемых на уроке окружающего мира, который подготавливает учащихся в соответствии с требованиями ФГОС НОО для овладения необходимыми для жизни умениями, навыками, способами действий в различных жизненных нестандартных ситуациях. Вариативная часть содержит вопросы и задания различного уровня сложности в соответствии с дифференцированным подходом. Такие задания позволяют развивать в детях как интеллектуальные, так и творческие способности. Для решения подобных заданий нужно иметь широкий кругозор, важно наличие у ребенка фантазии, воображения, также способность мыслить нестандартно, нетипично, что для еще "незатвердевшего" детского ума не является проблемой. Индивидуальный подход предусматривает участие детей в проектной деятельности. Такой вид работы расширяет кругозор детей, формирует у детей умение находить и систематизировать материал по заданной теме, выходящий за рамки информации, данной в школьных учебниках. Однако содержащиеся в вариативной части задания являются необязательными и выполняются учащимися по желанию.

Курс "Окружающий мир" выстроен также в соответствии с краеведческим, экологическим и сезонным принципами. Краеведческий принцип предполагает связь учебного материала с краем, в котором живут учащиеся. Сезонный принцип обеспечивает взаимосвязь между материалом в соответствии с календарным планом и программой и сезонным периодом, во время которого этот материал изучают дети [5].

Курс окружающего мира дает возможность открывать ребенку общественное социальное знание, так как содержит отголоски различных отраслей наук, такие как психология, экономика, экология, этика, обществознание и др. Человек представлен как индивид биологической и социальной природы, что позволяет связать знания о природной и социальной среде в сознании ребенка. В процессе овладения знаниями о положении человека в мире, формируется представление о связи человека с животными, а также выясняются



отличия между ними, основными из которых является способность человека мыслить логически, подходить сознательно к труду с использованием разнообразных орудий, а так же владение членораздельной речью. Уроки окружающего мира предполагают выполнение условий для всестороннего развития личности при ее взаимодействии с окружающей действительностью и ее познанием. В соответствии с развивающим принципом курс «Окружающий мир» направлен на формирование интеллектуальной, эмоциональной и духовно-нравственной составляющих личности.

Процесс изучения естественнонаучного курса также способствует развитию сенсорных процессов. Накопление чувственного опыта происходит с первых дней жизни ребенка. Но имеющиеся представления и знания, полученные через органы чувств, нуждаются в систематизации для создания у ребенка целостной картины мира. На основе чувственных восприятий необходимо выстроить четкие понятия в сознании учащегося для того, чтобы он мог оперировать ими, осознавать их и употреблять в речи. Данная задача лежит в основе курса «Окружающий мир» [6].

В процессе ознакомления с окружающим миром достаточно легко моделируются ситуации удивления, вопроса, предвидения, предположения, которые становятся основой для мотива получения знаний, имеют особое значение в развитии логического мышления и связной объяснительной речи (речи – рассуждения). Истинность слова, логические упражнения мысли – вот те элементы развития, которые, по мнению К. Ушинского, рождаются в процессе познания ребенком мира, например, мира природы. «Все, что есть в речи логического, – писал великий педагог, – проистекает из наблюдений человека над природой», а сама логика «есть не что иное, как отражение в нашем уме связи предметов и явлений природы» [3].

Деятельность, которой занимаются дети на уроках «Окружающего мира», способствует развитию учебно-познавательных умений: школьники ставят и решают проблемные задачи, применяют логические операции, проводят сравнение, классификацию, находят причинные связи явлений. С развитием мышления тесно связано и формирование коммуникативных умений, которые совершенствуются в процессе диалога детей между собой и учителем, в активном участии совместного обсуждения проблемы, построении связного повествования [1].

Одним из ведущих методов в процессе изучения курса является наблюдение, из словесных методов преобладает на уроках в виду традиционного обучения - беседа и рассказ учителя. Что касается практической деятельности, она позволяет участникам приобрести опыт договариваться между собой, приходиться к общему мнению и результату; за счет этого формируется опыт контактировать в парах, группах, состав которых часто искусственно меняется под руководством учителя. Это важно для усвоения различных форм общения, поэтому на уроках окружающего мира многие задания ориентированы не только на индивидуальную работу.

В связи с тем, что на начальном этапе обучения ребенок перестраивается на учебную деятельность с игровой, которая преобладает в дошкольном возрасте, важное место в системе обучения имеет игра. На уроках окружающего мира целесообразно использовать такую форму деятельности, чтобы способствовать адаптации ребенка в период перехода с игровой на учебную деятельность [3].

Необходимо обратить внимание еще на один существенный результат, к которому приводит правильно организованный процесс изучения «Окружающего мира», – развитие детской эрудиции. Это тоже существенная особенность. Если русские азы формируют эрудицию в основном в области филологии, а математика – в области арифметики, геометрии, логики, то предмет «Окружающий мир» вносит вклад во все сферы интеллектуальной деятельности ребенка. Дети получают систему интегрированных знаний из разных областей действительности, и эти знания становятся достоянием всех учебных предметов [4].

Объект «Окружающий мир» считается культурологическим, создающим единую культуру и интеллект учащегося. В случае если душа здорова, характер уравновешен, а человек воздержан, в таком случае и разум станет ясным и трезвым. Данные фразы мудреца Л.А. Сенеки доказывают связь умственного и высоконравственного обучения человека. Это один из основных вопросов по ознакомлению детей и подростков с природой. Необходимо обратить внимание на то, что случаи, которые рассматриваются на уроках «Окружающего мира», воспроизводят реальные жизненные ситуации. Ребенок усваивает правила поведения в природе, обществе, которые обязательно понадобятся именно ему в процессе взаимодействия с миром и сегодня, и завтра. Некто учится осознавать себя в системе окружающего мира, производить оценку собственного действия, устанавливать перед собой простые высоконравственные вопросы. И все это без исключения совершается в обстоятельствах, предельно близких к житейским: игра, практическая деятельность, прогулки по школьной территории, экскурсия, поход в зоопарк, лес, на природу и др. Следует прислушаться к мысли К.Д. Ушинского о том, что формирование высоконравственной составляющей личности является основной проблемой обучения, не менее важную, чем формирование ума...» [1].

Уроки «Окружающего мира» решают еще одну важнейшую задачу – воспитание экологической культуры. Этот процесс происходит на стыке двух сторон воспитания – умственного и нравственного. Человек может много знать о пользе природы, о необходимости беречь все живое на Земле, но недостаточность его нравственного развития неизбежно приведет к тому, что его знания останутся достоянием лишь интеллекта и не затронут его душу.

В процессе разрешения конкретных жизненных ситуаций, младшие школьники начинают осознавать тесные связи человека с природой, подходят к пониманию истинности суждения: «В природе нет вредных и полезных существ! Природе нужны все!». Так, в рамках предмета «Окружающий мир» формируются предпосылки экологически грамотного, бережного отношения ребенка к среде обитания, обогащается опыт оценки поведения людей в природе, формируются умения и навыки ухода за животными и растениями, оказания им необходимой и возможной помощи, как в искусственной, так и в естественной среде обитания [6].

Огромное влияние исследование естественнонаучного курса проявляет в формировании эстетических чувств ребенка. В период возведения тренировочного движения, который гарантирует решение данного вопроса, находится эмоциональное представление объектов, сформированных находящимся вокруг обществом и лично народом. Удивление, наслаждение, заинтересованность, которые возникают в присутствии природных объектов, считаются предпосылками возникновения у человека эмоционально – положительного отношения к рассматриваемому объекту. В этом случае эмоции реализовывают ориентирующую и регулирующую функции. Разнообразие, интенсивность, перемещение объектов естества проявляют огромное воздействие в создании устойчивости эмоциональных чувств, а взаимосвязь среди психологическим и когнитивным является посылом развития художественных эмоций. Задача уроков

находящегося естественно научного цикла заключается в этом, для того чтобы поспособствовать данному чувству совершенствоваться. Оно считается хорошим стимулом отыскивания и извлечения познаний, частично вследствие этому ощущению создается познавательный заинтересованность у обучающихся

В ходе изучения курса «Окружающий мир» следует выделить три основных этапа изучения окружающей среды:

1 этап: объекты природы рассматриваются в них отдельными, без акцентирования внимания на связях между ними. Это важный этап, без которого невозможны последующие, хотя и им ограничиваться нельзя.

2 этап: объекты природы рассматриваются в их взаимосвязи. Особое внимание уделено тому, например, чем питаются различные животные, строятся соответствующие цепи питания и т. п.

3 этап: это итоговый этап, когда рассматриваются и предметы природы, и процессы в ней. В целом, на данном этапе знание экологических связей помогает объяснить явление детям [5].

**Выводы.** Исходя из всего выше сказанного, можно отметить, что на протяжении изучения детьми курса «Окружающий мир» осуществляется не только образовательное, но так же и развивающее, и воспитывающее влияние на личность; используемые на уроках методы, формы работы и приемы напрямую, или косвенно способствуют формированию у учащихся экологического сознания, подразумевающее под собой ответственное и бережное отношение к природной среде и всем ее элементам.

#### **Литература:**

1. Аквилева, Г.Н. Методика преподавания естествознания в начальной школе / Г.Н. Аквилева, З.А. Клепинина – М.: ВЛАДОС, 2001. — 240с.

2. Бахтибенов, А.Ш. Экологическое воспитание младших школьников / А.Ш. Бахтибенов // Русский язык – Л. – 2010. №13 С.28-36

3. Гладюк, Т.В. Идеи формирования экологической культуры младших школьников в педагогическом наследии В. Сухомлинского. / Т.В. Гладюк // Науч. записки ТДПУ им. Т.В. Гнатюка - Тернополь: Педагогика. – 2010. – №5 - С.56-59.

4. Кобылянский, В.А. Формирование экологической культуры и проблемы образования / В.А. Кобылянский // Педагогика. – 2009. – №1 – 154 с.

5. Минаева, В.М. Экологическое воспитание в начальных классах: Пособие для учителя / В.М. Минаева. – Мн.: Нар. асвета, 2014. – 134 с.

6. Плешаков, А.А. Окружающий мир. 1-4 класс: поурочные разработки / А.А. Плешаков. – М.: Просвещение, 2015. – 156 с.

7. Примерная основная образовательная программа начального общего образования: протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15. – 2015. – С. 160-166

**Педагогика**

**УДК:378.2**

**преподаватель Музафарова Наиля Маратовна**

Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань);

**доктор педагогических наук, профессор Валеев Агзам Абрарович**

Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

### **О ВАЖНЕЙШИХ АСПЕКТАХ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ**

*Аннотация.* Методическая культура обучения иностранному языку всегда являлась необходимым компонентом профессионального мастерства преподавателя иностранного языка, а отсюда - его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. Это означает, что данный специалист должен быть способен к достижению эффективности в процессе своей педагогической деятельности, которая складывается из его осведомленности в вопросах теоретической и прагматической основы обучения иностранного языка; системно-методического подхода к использованию этих знаний на практике; качественной адаптации своих умений и навыков в зависимости от условий обучения; наличия соответствующих профессиональных и личностных качеств и ценностных ориентаций.

В предлагаемой статье рассматриваются следующие аспекты: 1) раскрытие различных компонентов формирования методической культуры обучения иностранному языку в вузе; 2) изучение функциональности методической культуры обучения иностранному языку; 3) необходимость развития у студентов самостоятельности в изучении иностранного языка; 4) создание языковых ситуаций с целью организации системы продуктивных взаимоотношений при активизации речевой деятельности; 5) важность индивидуализированного подхода в обучении иностранному языку. Автор раскрывает значимость положений, которыми должен руководствоваться преподаватель в своей работе, обеспечивающих повышение его методической культуры обучения иностранному языку. В статье анализируются возможности использования компетентного подхода, связанного с формированием способов деятельности при изучении иностранного языка. Таким образом, актуализация исследуемой проблемы связана с совершенствованием методического мастерства преподавателей при обучении иностранному языку в вузе.

*Ключевые слова:* иностранному языку, преподаватель вуза, педагогическая деятельность, методическая культура, компетентный подход, языковая ситуация, речевая деятельность, методическое мастерство.

*Annotation.* The methodological culture of teaching a foreign language has always been an essential component of the professional skills of a foreign language teacher, and hence its competitiveness in the market of educational services. This means that this specialist should be able to achieve efficiency in the process of his pedagogical activity, which consists of his awareness of the theoretical and pragmatic basis of teaching a foreign language; system-methodical approach to the use of this knowledge in practice; qualitative adaptation of skills depending on the conditions of training; availability of appropriate professional and personal qualities and value orientations.

In the proposed article, the following aspects are considered: 1) the disclosure of various components of the formation of a methodological culture of teaching a foreign language in a university; 2) studying the functionality of the methodological culture of teaching a foreign language; 3) The need for students to develop their independence in learning a foreign language; 4) the creation of language situations for the purpose of organizing a system of

productive relationships with the activation of speech activity; 5) the importance of an individualized approach in teaching a foreign language. The author reveals the importance of the provisions that should guide the teacher in his work, ensuring the enhancement of his methodological culture of teaching a foreign language. The article analyzes the possibilities of using the competence approach associated with the formation of methods of activity in the study of a foreign language. Thus, the actualization of the investigated problem is related to the improvement of the methodological skill of teachers in teaching a foreign language at a university.

*Keywords:* foreign language, university teacher, pedagogical activity, methodical culture, competence approach, language situation, speech activity, methodological skill.

**Введение.** В настоящее время в условиях конкурентоспособного существования России в международном экономическом и образовательном пространстве, а также существующих процессов глобализации, в стране приходится расширять диапазон мобильности специалистов различного профиля. Все это, в той или иной степени, влечет за собой различные изменения в самой сфере высшего профессионального образования. В силу этого частью общего процесса глобализации становится и повышение методической культуры обучения иностранным языкам. Исходя из этого, большое внимание стало уделяться подготовке молодых специалистов к международному общению на разных языках, ознакомлению их с культурой страны изучаемого языка и на этой основе обучению особенностям и специфике его языковых реалий.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, исследователи, изучающие сущностную характеристику методической культуры преподавателя иностранного языка [3;4], под ней понимают определенный комплекс компонентов, компетенций и нормативных требований, принятых педагогическим сообществом по данному вопросу. Исследование показало, что методическая культура складывается и развивается под влиянием как внешних факторов (социально-экономической инфраструктуры в стране, всевозможных образовательных реформ, методических рекомендаций и т.д.), так и факторов внутренних (собственно отношение преподавателей к нормам и ценностям, к овладению компетенциями и образовательными технологиям, к совершенствованию своего труда и т.д.). При этом, если внешние факторы, как правило, связаны с обновлением методической культуры специалиста образовательной сферы, то внутренние – обычно направлены на создание определенных профессиональных установок на преподавание иностранного языка. И в этом взаимодействии внешних и внутренних факторов складывается методическая культура как профессионально обусловленная реальность [10]. Именно с этим, в частности, связано одно из ключевых условий подготовки преподавателя иностранного языка, что представляет собой единство, целостность и преемственность языкового методического опыта студентов. Эта системность достигается посредством развития различных компонентов формирования методической культуры обучения иностранному языку, например, таких, как целевой, содержательный, деятельностный, рефлексивный, мотивационный и т.д. компоненты. В этой связи, актуальной задачей современной методики преподавания иностранного языка является организация занятий, максимально соответствующих новым требованиям, что означает перспективу расширения автономности в языковой подготовке студентов в вузе, а также приближения образовательного уровня студентов к европейскому стандарту [2]. Это связано с тем, что на повестке дня стоит вопрос реального выхода российских вузов в международное образовательное пространство (например, учеба в зарубежном вузе или повышение квалификации за рубежом), когда у студента появилась бы мотивация к овладению языками, что побуждало бы его стремиться к постоянному совершенствованию изучаемого языка.

**Цель настоящей статьи.** Образовательная практика такова, что в процесс обучения включены все важнейшие его аспекты – помимо учебного, также познавательный, развивающий и воспитательный аспекты, целеполагание которых присутствует в учебном процессе в равной степени. А поскольку имеет место и сверхзадача - развитие личности, то, исходя из проблематики данного исследования, целью статьи является рассмотрение важнейших аспектов методической культуры обучения иностранному языку в вузе и на этой основе обеспечения помощи студентам в овладении иноязычной культуры, что как раз и представляет собой средство развития личности молодого человека. В этой связи, встает вопрос о методической культуре самого преподавателя, владения им языковыми, речевыми, коммуникативными и иными компетенциями, а также в целом педагогическим мастерством.

**Методы исследования.** С учетом многоплановости процесса обучения иностранного языка в современной практике его преподавания рассматриваются различные исходные положения, которыми должен руководствоваться преподаватель в своей работе и которые по своему назначению способны не только обогатить его методическую культуру, но и помочь развить свои личностные качества. К основным из этих положений мы бы отнесли следующие.

1. Качественный отбор преподавателем содержания презентуемого им учебного материала, связанного не только с объемом страноведческих и лингвистических знаний, но и с технологией формирования навыков иноязычной речевой деятельности.

2. Использование новизны в обучении иностранному языку, когда формирование у студентов коммуникативных навыков осуществляется на основе постоянного введения новой информации с целью развития речепроизводства и повышения продуктивности речевых умений. В данном случае преподаватель должен уметь определять аспекты новизны, которые органично входили бы в вариативность речевых заданий с обязательным использованием постоянно меняющихся речевых образцов и словосочетаний; которые вносили бы новое в тематику содержания с тем, чтобы студенты испытывали бы потребность в получении все новой и новой информации по изучаемому разделу; которые обеспечивали бы новизну и в само процессе обучения (форма занятия, многообразие его типов, приемов и видов работы и т.д.).

3. Соблюдение принципа системности при организации занятий, когда студенты всегда знают, чем они будут заниматься сегодня, т.е. какова цель занятия, какие предполагаются задания и к какому результату они должны привести. Иначе говоря, должно иметь место все качества системности: цельность, целенаправленность, преемственность и т.д.

4. Обеспечение индивидуализированного подхода в обучении иностранному языку, особенно если это касается формирования коммуникативной концепции, в рамках чего студент всегда должен рассматриваться как субъект познавательной деятельности, включая его личностные качества. Именно данный аспект - личностную индивидуализацию – и должен учитывать преподаватель в контексте использования личного

опыта студента, опираясь на его склонности и интересы, чувства и эмоции, ценностные и мотивационные установки. Преподавателю необходимо понимать, что у каждого студента есть своя мотивация к изучению иностранного языка, которая, по сути, определяется его внутренним побуждением. Именно на этот исходный уровень преподаватель должен рассчитывать, осуществляя развитие студента как личности.

5. Создание возможностей для иноязычной речевой активности и самостоятельности студентов при овладении иноязычной культурой, что, по определению, предполагает организацию интенсивной умственной деятельности, включение в работу интеллектуального потенциала, связанного на всех этапах занятия с заданиями разного уровня проблемности и сложности [11]. Как показывает практика, иноязычная речевая активность способствует развитию механизмов мышления, навыкам ориентации в ситуации, использованию обратной связи в принятии решений, а также способности определять цели и прогнозировать результаты. Что касается развития самостоятельности студента, то для преподавателя это представляет собой один из путей интенсификации процесса обучения иностранному языку, поскольку это дает возможность на основе инициативы студента расширять последнему свои языковые возможности, а значит, стимулировать его интерес к занятиям. При этом, преподавателю следует донести до сознания студента важность инициативы с точки зрения его саморазвития и самоподготовки к будущей профессиональной деятельности [7]. И здесь именно преподаватель должен суметь обеспечить основные направления деятельности студентов: их познавательное, организационное и практическое начало при самостоятельном изучении иностранного языка [5].

6. Интегративность обучения иностранного языка с аспектами иноязычной культуры с учетом единства и взаимосвязи познавательного и воспитательного аспектов, каждый из которых имеет свою значимость, «работая» на формирование личности студента. На практике это означает, что при изучении иностранного языка любой вид деятельности интегрирует в себе культурологические, лингвистические, языковые, коммуникативные и иные аспекты, что, в конечном счете, связано с основным ориентиром деятельности преподавателя иностранного языка: качественное решение задач учебной программы согласно стандартам обучения иностранному языку [6].

7. Функциональность методической культуры обучения иностранному языку, связанная с усилением прагматических аспектов изучения языка, когда на первый план выходит не столько знание иной культуры и языка ее носителей, сколько овладение иноязычным общением, т.е. умение использовать иностранный язык в реальном общении, что означает, по сути, развитие межкультурной компетенции в прагматическом аспекте. Именно через методическую культуру обучения иностранному языку осуществляются модели речевых средств, на основе которых подбираются соответствующие речевые средства для выражения определенной речевой функции (сообщать, объяснять, убеждать и т.д.). Отсюда, в зависимости от цели информации предполагается то или иное (минимальное или максимальное) количество средств выражения. При этом, речевые средства должны учитывать отбор необходимого лексического и грамматического материала для данной тематики.

8. Овладение аспектами иноязычной культуры на основе общения, поскольку именно в общении происходит обмен культурной или иной информацией; осуществляется взаимовлияние мыслей и взглядов, что, в конечном счете, способствует формированию образа актуальной окружающей жизни. Таким образом, через общение стимулируется мыслительная деятельность студентов, а главное, через познание другого языка создается возможность обогащения и своего общекультурного уровня и на этой основе выражение своего отношения к иным культурам [9].

9. Обучение на основе сотрудничества, что представляет собой особое значение в деятельности преподавателя иностранного языка, т.е. его способности организовать и координировать в целом учебно-познавательные виды деятельности студентов, обеспечивая условия для развития их критического мышления с целью повышения эффективности самостоятельного познавательного процесса. Преподаватель учит студентов правильно ставить вопросы, анализировать и интерпретировать информацию, проводить аналогии и обобщения.

Рассмотрим далее, к примеру, такое положение, как овладение аспектами иноязычной культуры на основе общения, способствующее осуществлению функций познания и развития в коммуникативном обучении иноязычной культуре. В этом случае перспективным подходом можно назвать, например, создание языковых ситуаций с целью организации системы продуктивных взаимоотношений, когда процесс обучения осуществляется через организацию применения речевых средств, через нахождение способов их презентации, через создание мотивации к активной речевой иноязычной деятельности и т.д. Все это, по сути, становится важнейшим условием формирования умений и навыков по применению иностранного языка в своей речи. На занятии это осуществляется, в частности, в контексте социальных, ролевых, деятельностных и иных видов взаимоотношений между субъектами общения. При этом, следует отметить, что использование ситуаций, в свою очередь, создает предпосылки для формирования различных речевых навыков в ходе фонетической, лексической, грамматической тренировки языка.

**Результаты исследования.** Как известно, в государственных образовательных стандартах третьего поколения предполагается основной акцент в содержании образования уделять формированию способов деятельности. И это в большей степени, как нам представляется, относится к процессу обучения иностранному языку, где одно из ведущих позиций занимает компетентностный подход. В соответствии с требованиями образовательных стандартов с позиции данного подхода предполагается, в частности, формирование таких компетенций, как: умение самостоятельно находить информацию, связанную с изучаемым языком; умение структурировать в логической последовательности монологи на иностранном языке; умение грамотно осуществлять речевую коммуникацию; способность к аудированию и модулированию позиций собеседника; умение делать умозаключения на основе интеграции различных взглядов и т.д. [1]. И при освоении методической культуры обучения иностранному языку в процессе соответствующей подготовки преподаватель всегда должен учитывать именно этот аспект своей цели – освоение методической деятельности [8]. И это обусловлено приобретением необходимых компетенций, что может явиться определенным результатом его профессионального роста. И совершенствование методического мастерства, так или иначе, будет детерминировано когнитивным компонентом, определяющего степень его теоретической готовности к своей преподавательской деятельности, например, по следующим направлениям:



- предметно-содержательное направление: опора при обучении иностранному языку на понимание студентами того, что их знания являются личностной категорией, их достоянием, от чего и зависит уровень повышения их знаний;

- методологическое направление: способность преподавателя реализовывать системный подход к проектированию и внедрению современных образовательных технологий в ходе обучения иностранному языку;

- психолого-педагогическое направление: языковое и культурное развитие студентов как необходимой когнитивной составляющей формирования языковой личности будущего специалиста с тем, чтобы на основе восприятия и понимания иных культур у них формировались и мировоззренческие и нравственные позиции.

Исходя из этого, важнейшей целью преподавателя при обучении студентов иностранному языку можно назвать формирование у них коммуникативной компетенции и, прежде всего, ее социокультурной и лингвистической (языковой и речевой) составляющих. Таким образом, на основе выше сказанного можно выделить следующие наиболее характерные компоненты методической культуры преподавателя иностранного языка:

- личностно обусловленный компонент: ценностная база по профессиональному самоопределению; постоянное совершенствование своих интеллектуальных способностей; ориентация своих методических знаний на формирование языковых умений в контексте формулирования жизненных ценностей; повышение собственной иноязычной методической культуры; культивирование у себя критичности мышления, творческого подхода к решению проблем и т.д.;

- профессионально обусловленный компонент: четкое осознание целей обучения иностранного языка; умение вариативно и нестандартно использовать современные методологические подходы и образовательные технологии в обучении; умение структурировать учебный процесс, связанный с иностранным языком, с учетом интерактивных методов и приемов; умение осуществлять преемственность в системе занятий, а также принцип межпредметности и т.д.;

- методологически обусловленный компонент: умение использовать приемы собственной методической деятельности в зависимости от различных условий обучения иностранного языка, основываясь, при этом, на опыте апробированных и выдержавших испытание временем образовательных концепций, связанных с педагогической деятельностью.

Итак, рассмотрев различные аспекты методической культуры обучения иностранному языку в вузе, мы пришли к заключению, что методическая культура преподавателя формируется параллельно с его педагогическим мастерством, с его искусством преподавания на основе осмысления своего опыта и понимания необходимости стремления к высокому уровню профессионализма. В вузовской практике это предполагает следующее:

- овладение преподавателем методикой реализации обучающих программ в учебно-воспитательном процессе;

- владение навыками педагогического исследования с целью прогнозирования перспектив собственной деятельности с учетом ее самоанализа;

- принятие активного участия в методических разработках обучения иностранному языку с целью совершенствования методики его преподавания;

- умение моделировать алгоритм системы своей педагогической деятельности;

- стремление к внедрению всего нового и передового в области обучения иностранного языка с целью вооружения студентов глубокими знаниями, формированию у них умений и навыков по использованию иностранного языка в повседневной практике и т.д.

Таким образом, методическую культуру преподавателя иностранного языка составляют следующие базовые компоненты: *деятельностный компонент*: характеризуется умением осуществлять преподавательскую деятельность в социокультурном вузовском пространстве в границах организуемого им учебного процесса с учетом реализации актуальных задач по освоению содержания и приобретению навыков психолого-педагогической и методической деятельности; *компетентностный компонент*: включает в себя осведомленность преподавателя в общих и частных вопросах теории и методики обучения иностранному языку с учетом реализации различных форм организации занятий как в аудиторное, так и внеаудиторное время; *творческий компонент*: использование преподавателем с учетом специфики дисциплины «иностранному языку» своего интеллектуального и творческого потенциала по обогащению и совершенствованию конкретных аспектов учебной работы, в рамках которой он реализует свои профессиональные и жизненные цели.

#### **Литература:**

1. Баграмова, Н.В. Обучение иностранным языкам в контексте модернизации Российского образования [Текст]: Ш международные Лихачевские чтения / Н.В. Баграмова. - СПб.: [б.и.], 2003. - С. 67-68.

2. Валеев А.А., Кондратьева И.Г. Возможности развития языковой личности в условиях неязыкового вуза // Модернизация педагогического образования: Сборник научных трудов Международного форума (3-5 июня 2015 г. г. Казань). Под ред. Р.А. Валеевой. – Казань: Издательство «Бриг», 2015. – С. 64-73.

3. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. - 2003. - №10. - С. 51-55.

4. Даутова О.Б., Христофов С.В. Процесс повышения методического мастерства учителя иностранного языка // Инновации и образование [сборник материалов конференции]. - Вып. 29. - СПб: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. - С. 309-317.

5. Кудряшова, А.В., Горбатова, Т.Н., Эффективность развития творческой самостоятельности студентов неязыковых вузов в процессе обучения иностранному языку Молодой ученый. — 2014. — № 21. — С. 641–643.

6. Лингвометодические аспекты профессионально ориентированного обучения иностранным языкам: традиции и инновации: монография / коллектив авторов под ред. В.П. Барбашова, И.И. Климовой, М.В. Мельничук, Л.С. Чикилёва. — М.: Финансовый университет, 2014. — 240 с. ISBN 978-5-7942-1234-1

7. Маркова Н. А. Развитие самостоятельности в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Молодой ученый. — 2015. — №5. — С. 493-496. — URL <https://moluch.ru/archive/85/15850/>

8. Подповетная Ю.В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. - Челябинск, 2012. - 400 с.

9. Яковлева, Т.И. Формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка / Т.И. Яковлева // Английский язык. – 2010. - № 3. – С. 4-5.

10. Elkabas C. Contribution of the Cybernautical Approach to the Teaching and Learning of Second Languages (L2) / Elkabas Charles, Trott David and Wooldridge Russon // Computer Assisted Language Learning. - 2009. - Vol.12, N 3. - P.241-254.

11. Khuziakhmetov, A. N. & Valeev, A. A. (2017). The development of university students' cognitive capacities. Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM), 7(2), 149-158. <http://mjltm.org/assets/uploads/2016/11/Vol.7,Issue2,February2017.pdf>

**Педагогика**

**УДК:378**

**кандидат юридических наук Нагоева Марина Аюесовна**

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)  
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

### **ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**

*Аннотация.* В статье характеризуются основные черты творческого мышления студентов, указано о необходимости постоянного развития профессиональной квалификации и способности эффективно действовать в нестандартных ситуациях. Бурное развитие науки предполагает творческий характер труда в сфере общественных наук, требует от работника постоянного самообразования, направленного на совершенствование мышления и знаний.

*Ключевые слова:* самообразование, слушатель, познавательная деятельность, учебный процесс, обучение.

*Annotation.* The article characterizes the main features of creative thinking of students, indicates the need for constant development of professional skills and the ability to effectively act in unusual situations. The rapid development of science involves the creative nature of work in the field of social Sciences, requires the employee's constant self-education aimed at improving thinking and knowledge.

*Keywords:* self-education, listener, cognitive activity, educational process, training.

**Введение.** Усвоение общественных наук студенческой молодежью в своей основе опирается на их мыслительную деятельность, которая является первой и самой непосредственной областью приложения знаний. Посредством мышления студент как будущий специалист подготавливается к действию, ориентирует его к будущей профессии. На сферу мыслительной деятельности направлены знания общественных наук, которые приобретают особое значение благодаря тому, что могут быть использованы специалистом в процессе его трудовой деятельности, в раздумьях, мышлении, выработке активной жизненной позиции.

**Изложение основного материала статьи.** Мышление является первой формой практики. Именно в этой сфере, прежде всего, реализуются научные знания, которые благодаря мышлению, перерабатываются в сознание, достигают той или иной степени зрелости, формируют человеческие убеждения, выступают движущей силой, направляющей деятельность людей. Полезный результат человеческой трудовой, производственной и иной деятельности представляет собой итог в первую очередь мыслительной деятельности.

Учебный процесс по овладению знаниями общественных наук является важной, можно сказать, начальной областью их применения. Но это, повторяем, происходит только благодаря мышлению студентов, внимание к творческому характеру которого в последние годы значительно усилилось.

Необходимость развития у студентов творческого мышления в определенной мере вызвана тем, что ныне у значительной части студентов преобладает репродуктивное мышление, когда студент при усвоении учебного материала в основном запоминает его чисто механически, не всегда способен сделать самостоятельные выводы и обобщения, отвечает, как правило, по одному источнику, не вникает в существо понятийного аппарата, в своих знаниях не выходит за рамки содержания учебника, учебного пособия. Этот уровень мышления не отвечает требованиям сегодняшнего дня.

Следует также учитывать новые условия и обстоятельства в жизни нашей страны: динамичные процессы развития на основе научно-технической революции, моральное старение части знаний и возникновение новых выводов и положений, высокие требования к нравственной и политической культуре специалистов, развитие у них социальной активности.

Репродуктивное мышление характеризует специалиста пассивно-созерцательного типа, не способного адаптироваться в новых условиях, принимать самостоятельные решения, активно бороться за повышение эффективности производства. В России нужны специалисты творческого склада ума, способные активно бороться за претворение в новых идей.

Важным средством развития творческого мышления студентов является проблемное обучение. В отличие от репродуктивного обучения оно заставляет студента приобретать знания не путем их запоминания, а посредством решения учебных проблем на основе - создания проблемных ситуаций. Преимущества такого обучения, когда акцент делается не на память, а на использование разума, очевидны. Следует отметить, что действительным разумом целесообразно считать тот, который доказывает свою самостоятельность в акте познания. В проблемном обучении усвоение учебной информации происходит путем активной познавательной деятельности студентов. В ряде случаев познание ведет даже к открытию новых знаний.

Знания, усвоенные только посредством памяти, не всегда осознаны, устойчивы, поэтому не случайно великий русский писатель Л. Толстой, занимавшийся и педагогической деятельностью, отмечал: «Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями своей мысли, а не одной памятью».

Характеризуя основные черты творческого мышления, следует отметить, что, во-первых, в его основе лежат научные знания. Если человеку поступает лишь как называемая житейская информация, мышление носит рутинный, грубо прагматический характер. Во - вторых, в процессе творческого мышления есть элементы исследовательской деятельности, которые опираются на познавательные навыки и умения того, кто учит и кто обучает. В-третьих, возбудителем творческого мышления является познавательный интерес

студента, т. е. неукротимая, постоянная жажда новых знаний, стремление вести поиск, внутренняя готовность студента к учению.

Творческому мышлению свойственно стремление к размышлению, т. е. связыванию причин и следствий, поиску ответа на вопрос «почему?», проникновению в сущность изучаемых явлений, выявлению случайных связей, обнаружению закономерного, установлению согласованности новых свойств с изменившимися условиями и пр.

Творческое мышление отличается быстротой умственной ориентировки (находчивости) при решении нестандартных задач. Ему присущи критичность, отсутствие склонности к предвзятости, необоснованным суждениям.

О творческом мышлении можно говорить тогда, когда ученик сам открывает, сам находит незнакомое ему доказательство. Творческое мышление можно рассматривать на двух уровнях: на уровне активной познавательной деятельности студента, когда приобщаются знания, уже известные науке, здесь элементы творчества проявляются в самостоятельности обобщений, повторении научного поиска и на уровне исследовательской деятельности, когда добываются знания, еще не известные науке. Здесь творчество проявляется в новых выводах и открытиях.

Эти уровни творческого мышления, не существуя в чистом виде, нередко переплетаются. Второй, высший уровень творческого мышления далеко не всегда носит массовый характер. Первый же уровень как более доступный должен охватить всех студентов. Преподавателю важно делать все возможное для формирования творческого мышления студентов на самом высоком уровне.

Следует отметить, что в нашей литературе механизм развития творческого мышления разработан еще недостаточно полно. Нам представляется, что помимо сущности, содержания творческого мышления, определяющего целенаправленность этого процесса, механизм его развития включает: предпосылкой и условия развития творческого мышления, источник возникновения творческого мышления, рабочий инструмент творческого мышления пути, формы и средства развития творческого мышления. Все эти составные части находятся в тесном взаимодействии и служат решению одной задачи - достижению того, чтобы студенты в процессе изучения общественных наук развивали творческое мышление, учились творчески мыслить.

Предпосылками и условиями развития творческого мышления студентов являются творческая работа преподавателя, наличие у студентов опорных знаний, навыков и умений самостоятельной работы. Если преподаватель сам не обладает творческим складом ума, то трудно ожидать, что он сможет способствовать развитию творческого мышления студентов. Так при изучении педагогической литературы, было отмечено многими, что преподаватель общественных наук - это человек творческого склада. Он всегда в курсе новейших достижений науки, искусства, общественной жизни, стремится постоянно обогащать свои знания, ибо, как известно, учитель до тех пор остается учителем, пока он учится сам [9].

Творческое мышление студентов начинается с развития творческого мышления самих преподавателей, которые должны быть прежде всего взыскательны к самим себе. Высокие, строгие требования к преподавателю «диктует сама наша действительность, глубокой революционный и творческий характер, ее возрастающая роль в духовной жизни нашей страны, всего современного человечества» [5].

Творческая работа-это работа более высокого качества. Поиск наиболее оптимальных способов ее стимулирования, в частности работы преподавателя, представляется ныне весьма актуальным. Нередко на одной и той же кафедре преподаватели работают по-разному: один творчески читает лекции и творчески проводит семинарские занятия, опирается на передовые методы обучения, другой читает лекции скучно, пожелтевшему от времени конспекту, не применяет новых методов, наглядных пособий, технических средств обучения. Начисляют обоим преподавателям одинаковую зарплату, хотя первый преподаватель помимо более высокого качества труда больше тратит времени на подготовку к занятиям.

Важной предпосылкой развития творческого мышления студентов является наличие у них опорных знаний. Делать обобщения и выводы, аргументированно доказывать, решать учебные и исследовательские проблемы можно, только опираясь на определенную сумму знаний. Это - одно из важнейших условий проблемного обучения. «Пустая голова не рассуждает: чем больше знаний имеет эта голова, тем больше она способна рассуждать» [4].

Источником развития творческого мышления является разрешение познавательных противоречий. Именно постановка и решение учебных проблем выступают важным условием совершенствования творческого мышления. На наш взгляд, в процессе проблемного обучения наиболее трудным является выделение учебных проблем. Нередко их сводят к обычным вопросам, которые, как правило, не несут необходимой проблемной нагрузки. Между тем учебная проблема - это исходная постановка учебного материала, в которой отражено познавательное противоречие, определяющее направление умственного поиска, пробуждающее познавательный интерес к сущности неизвестного и ведущее к усвоению нового понятия, вывода или положения.

Учебная проблема имеет свою структуру: известное, неизвестное, условия решения проблемы, способ решения проблемы. Известное как составной элемент учебной проблемы содержит познавательное противоречие. Последнее ставится не для того, чтобы сознательно запутать студента, искусственным путем создать затруднение. Противоречивая информация должна вызывать у студента потребность в ее разрешении, служить толчком для развития творческого мышления. Согласно материалистической диалектике, движущей силой, побуждающей мысль человека к различным поисковым действиям, является противоречие процесса познания, потребность разрешить его.

Инструментом творческого мышления является методология познания, система познавательных навыков и умений. Одной из особенностей проблемного обучения является то, что в ходе его студент приобретает не только сумму знаний по учебному предмету, но и сумму методологических знаний, лежащих в основе творческого мышления.

Вид информации в учебном процессе во многом определяет и вид мышления. Информация теоретическая (учебно-содержательная и методологическая) формирует фундаментальное мышление, фактологическая - статистическое мышление, информация, полученная в ходе практики, формирует праксеологическое мышление. Можно еще выделить мышление инженерное, экономическое, методическое и др. Важно подчеркнуть, что творческое мышление предполагает комплексный метод научного мышления, включающий основные его виды, в основе которых лежит фундаментальное мышление.

Методологической основой развития проблемного обучения и творческого мышления является теория познания. Вместе с тем развитие творческого мышления опирается на принципы логического мышления, основные приемы умственной деятельности. В процессе изучения общественных наук в основном используются следующие приемы умственной деятельности: а) анализ - синтез; б) абстрагирование существенных признаков предмета (явления); в) прием конкретизации; г) сравнение двух или нескольких явлений (признаков, предметов); д) установление различных отношений между предметами (признаками, явлениями); е) обобщение. Творческое мышление студентов реализуется в различных формах учебного процесса на основе применения всего комплекса средств обучения.

Ныне поставлена задача - повысить роль лекций в учебном процессе, добиваться, чтобы она носила проблемный характер, ориентировала студентов на творческое изучение общественных наук, способствовала творческому мышлению студентов. В лекции целесообразно делать упор не только на напряжение памяти студентов, но и на усиление их разума: уметь ставить в лекции учебные Проблемы, в изложении материала шире практиковать элементы научного творчества, усилить значение обучающей функции, формирующей у студентов познавательные умения.

В рекомендациях научной педагогической литературы была отмечена необходимость совершенствования методики проведения семинарских занятий как эффективной формы закрепления знаний студентов, проявления их творческих способностей.

Сегодня в методике проведения семинаров наблюдается ряд изъянов: не всегда имеют место творческое обсуждение изучаемых вопросов, разбор учебных проблем; не все формы семинаров достаточно активны; не всегда студенты умеют принимать участие в дискуссиях, отстаивать свои убеждения, правильно ориентироваться в современном мире. Устранение этих недостатков в методике семинарских занятий будет способствовать развитию творческого мышления студентов.

Особое значение ныне приобретает оптимальная организация самостоятельной творческой работы студентов. Решение этой задачи предполагает разработку на кафедрах сборников проблемных заданий для активизации умственной деятельности студентов.

Привитию навыков творческой самостоятельной работы студентов должны способствовать правильно разработанные методические пособия. Важно шире привлекать студентов к анализу статистического материала, обобщению реальных фактов жизни. Развитие творческого мышления студентов невозможно без применения знаний в практической деятельности.

Целесообразной представляется разработка такого вида наглядных пособий, который носил бы не только иллюстративный характер, но и помогал бы ставить учебные проблемы.

Важно стимулировать творческое мышление студентов. Иногда говорят, что студенты не располагают достаточным временем для самостоятельной работы. Нам представляется, что дни самостоятельной работы следует отводить в первую очередь тем студентам, которые проявляют стремление к творческому мышлению.

**Выводы.** Развитие творческого мышления студентов является неременным условием успешного внедрения проблемного обучения, которое, в свою очередь, становится таковым лишь тогда, когда в полной мере проявляется творческое мышление студентов.

#### **Литература:**

1. Абдуракова М.А., Медова Л.Р., Ярычев Н.У. Проблема грамотности в современном мире: теория и практика. // В сборнике: Наука и молодежь Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, молодых ученых и аспирантов. 2017. С. 480-484.
2. Ашхотова Л.А. Роль норм конституционного права в формировании правомерного поведения личности. // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 2. № 9. С. 127-129.
3. Борова Д.М., Нагоева М.А. Повышение творческой активности обучаемых в вузах, как составная часть подготовки специалистов. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2017. № 4. С. 29-32.
4. Бетербиев Ш.И., Нагоева М.А., Ярычев Н.У. Организация воспитания и воспитательной работы с обучающимися в образовательных организациях МВД России. // В сборнике: Наука и молодежь Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, молодых ученых и аспирантов. 2017. С. 489-493.
5. Говердовская Е.В., Карлина О.А. Высшее образования в регионе: проблемы и решения. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2016. № 3. С. 29-33.
6. Говердовская Е.В., Карлина О.А. Становление поликультурной компетентности будущего специалиста через решение профессиональных задач. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2016. № 5. С. 20-23.
7. Кормазов А.В. Понятие и представление о «смысле» как о фундаментальной составляющей характеристики личности. // В сборнике: Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы. сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2018. С. 54-55.
8. Кормазов А.В. Роль личностно смысловой сферы в профессиональном развитии индивида. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2018. № 1. С. 18-20.
9. Морозов А.Н. Педагогические основы развития исследовательских компетенций бакалавров в процессе дипломного проектирования. // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2017. № 6. С. 30-33.
10. Нагоева М.А. Логические приемы, используемые в педагогическом процессе обучения специалиста. // Успехи современной науки. 2016. т. 1. № 10. С. 199-200.
11. Шамаев А.М. Информационное обеспечение антитеррористической деятельности. // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 5-2. С. 181-184.
12. Ярычев Н.У. Подготовка будущих учителей к обеспечению прав ребенка в образовательном учреждении. // Москва, 2017.
13. Ярычев Н.У., Нагоева М.А. Совершенствование методов образования в высших учебных заведениях. // Мир науки. 2017. Т. 5. № 4. С. 30.



УДК 373.2; 373.3

аспирант Насибуллина Эльмира Раильевна  
Башкирский государственный университет (г. Уфа)**РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ**

*Аннотация.* В статье актуализируется тенденция экологизации российского социума. Обоснована важность экологического воспитания и образования на всех ступенях, включая дошкольное, школьное и послешкольное образование. Отмечена возрастающая роль экологической культуры и необходимость ее воспитания с самого раннего возраста. В настоящей статье автор определяет роль педагогической деятельности в экологическом образовании детей. В статье выявлены основные педагогические условия экологического образования детей. Представлены принципы моделирования педагогической деятельности по экологическому образованию детей дошкольного возраста. Определены компоненты модели педагогического обеспечения экологического образования детей дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* экологическое образование, экологическая культура, экологическое воспитание, педагогические условия, формирование дошкольного образования.

*Annotation.* In the article the tendency of ecologization of the Russian society is actualized. The importance of ecological education and education at all levels, including pre-school, school and post-secondary education is substantiated. The increasing role of ecological culture and the need for its upbringing have been noted from an early age. In the present article determines by the author a role of pedagogical activity in ecological education of children. In article the main pedagogical conditions of ecological education of children are revealed. The principles of modeling of pedagogical activities for ecological education of children of preschool age are presented. Components of model of pedagogical ensuring ecological education of children of preschool age are defined.

*Keywords:* Ecological education, ecological culture, ecological education, pedagogical conditions, formation preschool education.

**Введение.** Современное образовательное пространство находится в процессе трансформационных изменений, связанных с экологизацией российского социума. Вектор экологического образования с одной стороны дает возможности прогрессирующего развития личности для природоохранной деятельности, а с другой стороны предвосхищает предпосылки реализации экологоориентированных методологических аспектов в образовании. Этот факт подтолкнул педагогическое сообщество к разработке стратегии сохранения равновесия экологической обстановки путем разработки моделей, подразумевающей такое развитие личности ребенка, который бы в будущем был способен удовлетворить все возрастающие потребности населения без ущерба оставляемым в наследство возможностям будущих поколений. Таким образом, процесс экологизации российского социума намечен на всех ступенях образования. Он востребовал необходимость повышения значимости роли культурных ориентиров личности ребенка на различных этапах ее социализации. Это обозначило приоритет фундаментальных теоретических исследований заданного направления в системе дошкольного, школьного и послешкольного образования, а также практического решения проблем его прикладной основы.

В настоящее время становится актуальной педагогическая деятельность, направленная на становление бережного отношения к природе у детей, которую можно позиционировать как целостный процесс прогрессирующего формирования и развития личности, что выражается в потенциале опыта взаимодействия ребенка с социоприродным пространством, а также развитию умений и навыков осуществления экологически направленную целесообразную деятельности, в основе чего лежат систематически усваиваемых в дошкольном возрасте представлений и элементарных понятий. В контексте данной деятельности реализуется потребность ребенка в гуманном отношении ко всему живому.

Целенаправленная педагогическая деятельность как процесс обусловлена соответствующими педагогическими условиями.

**Изложение основного материала статьи.** Авторы ряда исследований, посвященных проблеме организации необходимых педагогических условий, призывают рассматривать их как специфические обстоятельства или причины, которые обуславливают формирование образовательной среды, образовательных процессов, явлений (М. В. Бутакова, Н. И. Быкова). Некоторые исследователи рассматривают данные условия в качестве особых обстоятельств, делая акцент на обстановке, в рамках которой происходит развитие ребенка (Б. Г. Ананьев).

Другие в то же время понимают под условием обстоятельство воспитательно-образовательного процесса, которое представляет собой результат креативной деятельности педагога по сопровождению процесса формирования у детей специфических интегральных качеств [1].

Таким образом, если под условием понимать результат деятельности, то оно, естественно, и должно рассматриваться не только как некая данность, но и как нечто целенаправленно, преднамеренно создаваемое, что дает нам возможность рассматривать их как специально сконструированные (смоделированные) педагогические процедуры, взаимосвязь совокупности объективных и субъективных факторов, реализация которых позволяет педагогам успешно продвигаться в решении определенного класса педагогических задач.

Под педагогическими условиями экологического образования детей мы понимаем условия, способствующие реализации следующих задач экологического образования [2]:

- формирование системы элементарных научных знаний, которые являлись бы доступным для понимания детьми дошкольного и младшего школьного возраста и выступать как средства развития экологически осознанного отношения к окружающей действительности;
- формирование познавательного интереса к окружающей природе;
- формирование первоначальных умений и навыков экологически ориентированного поведения по отношению к природе;
- формирование бережного, гуманного, заботливого отношения как к природе, так и к окружающему миру в целом;
- формирование умений и навыков трудового характера при взаимодействии с животным и растениями, а также навыков наблюдения за объектами природы;

-формирование первоначальных ценностно-смысловых ориентаций, осознания себя как части природы, понимание ценностей взаимосвязи человека и природы;  
-формирование элементарных норм поведения во взаимодействии с природой, а также навыков рационального природопользования и сбережения ресурсов в процессе жизнедеятельности;  
-формирование желания беречь и сохранять природные ресурсы;  
-формирование умений оценивать возможные последствия собственных действий в отношении окружающей среды.

Мы согласны с мнением Н. А. Соколова [3] о том, что важнейшими из условий являются:

- Правильная организация и экологизация развивающей предметной среды (экологическая тропа, экологическая комната, уголки природы, озелененный участок с насаждениями, привлекающими насекомых и птиц).

- Создание системы работы педагогического коллектива, включающей следующие взаимосвязанные компоненты: экологическое просвещение родителей, экологизация различных видов деятельности ребенка и развивающей предметной среды, оценка окружающей среды, подготовка и переподготовка кадров, координация работы педагогического коллектива.

- Наличие педагога-эколога, координирующего работу других педагогов с детьми.

Особое внимание следует уделять организации среды, которая, с точки зрения экологического образования детей, должна обеспечить как познавательное, так и эколого-эстетическое развитие ребенка, его оздоровление, формирование нравственных качеств и экологически грамотного поведения, а также способствовать экологизации различных видов деятельности (изобразительная, математическая, развитие речи и др.) и реализации всех компонентов содержания образования (познавательный, нравственный, ценностный и деятельностный) [4].

Немаловажное значение в создании педагогических условий экологического образования детей имеет методическое оснащение педагогического процесса, заинтересованность и экологическая грамотность педагогического коллектива образовательного учреждения.

Педагогическая деятельность по экологическому образованию детей дошкольного возраста, как и любое педагогическое явление, может быть смоделировано.

Обращаясь к этимологии понятия «модель» (от лат. *modulus* – мера, стандарт, образец, эталон) необходимо отметить, что данное понятие было введено в область научных исследований Г. Лейбницем, ассоциирующим его как специфическую форму совокупности знаний об окружающем мире, а также как своеобразный эквивалент конструируемого в контексте определенных практических целей объекта.

С точки зрения В. А. Штофф, модель может быть рассмотрена как конечная система или единичный объект, существующий независимо [5].

Моделирование в педагогических исследованиях всегда превосходит конечную цель, рассматриваемую как результат обучения, планирование промежуточных исследовательских результатов на каждом их этапов, определение методологического инструментария, коррекция трудностей. При этом модель необходимо рассматривать как искусственно созданный схематично представленный объект, наделенный свойствами, структурой, функциями, соотношениями элементов, отражающих объект в реальном виде.

Разрабатывая модель педагогического обеспечения экологического образования детей, мы опирались на модель педагогического обеспечения двигательной активности детей младшего дошкольного возраста П. Г. Федосеевой [6]. Эта модель, на наш взгляд, является наиболее подходящей и отражает все необходимые блоки педагогического обеспечения. Мы адаптировали её к экологическому образованию и включили некоторые компоненты моделей, предложенных другими авторами.

Культурологический подход в экологическом образовании предполагает отражение двух аспектов: «образование в культуре» и «культура в образовании»; конструирование содержания, технологий, требований к результатам образовательного процесса и способов их оценки с точки зрения многообразия взаимосвязей в системе «экологическое образование – экологическая культура» [7].

Личностно-ориентированный подход можно определить как методологическую направленность в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопроявления, саморазвития и самореализации личности ребенка, развития его индивидуальности.

Деятельностный подход один из ведущих подходов экологического образования дошкольников. Экологические представления, которые ребенок усваивает в процессе организованной образовательной деятельности, самостоятельной деятельности, становятся основой формирования мотивации его участия в качестве субъекта посильных видов деятельности по сохранению окружающей природы.

Следующим элементом модели педагогического обеспечения экологического образования дошкольников выступают группы принципов: общепедагогические (гуманизма, научности, систематичности и др.); специфические принципы экологического образования (принцип природосообразности, принцип позитивного прогнозирования, принцип непрерывности) и специфические принципы экологического образования дошкольников (целостности, конструктивизма, регионализма и др.).

Наиболее эффективным, по нашему мнению, педагогическое обеспечение экологического образования детей дошкольного возраста будет при соблюдении следующих условий: экологизация различных видов деятельности детей, экологическая компетентность педагогов и родителей; учет региональных традиций и природных особенностей родного края; обогащение эколого-развивающей предметной среды; осуществления социального партнерства [8].

Следующим компонентом модели педагогического обеспечения экологического образования детей дошкольного возраста является структура педагогического обеспечения, представленная мониторингом экологического образования, анализом и прогнозированием результатов, консультированием субъектов образовательного процесса в ходе реализации самого обеспечения, коррекцией деятельности и условий как во время реализации модели, так и после.

Следующими компонентами модели педагогического обеспечения экологического образования детей дошкольного возраста, мы выделили: процессуальное обеспечение экологического образования, включающее в себя организованную образовательную деятельность, самостоятельную деятельность и совместную деятельность взрослого и ребенка в режимных моментах, и содержательное обеспечение.

Предполагаемым результатом реализации представленной нашей модели будет:

1. Повышение уровня сформированности экологической культуры детей дошкольного возраста: «возможные достижения ребенка» в общении с природой на этапе завершения дошкольного образования, которые сформулированы в Стандарте следующим образом: «Ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы... склонен наблюдать, экспериментировать; обладает начальными знаниями о себе, природном и социальном мире...; обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания».

2. Экологическая компетентность педагогов и родителей.

3. Экологизация развивающей предметно-пространственной среды.

Представленная модель педагогической деятельности по экологическому образованию детей характеризуется целостностью, вариативностью, взаимодополняемостью, функциональностью, открытостью для использования накопленного опыта наукой и практикой.

**Выводы.** Таким образом, роль педагогической деятельности экологического образования детей дошкольного возраста заключается в обеспечении как познавательного, так и эколого-эстетического развитие ребенка, его оздоровлении, формировании нравственных качеств и экологически грамотного поведения, а также способствует экологизации различных видов деятельности (изобразительная, математическая, развитие речи и др.) и реализации всех компонентов содержания образования.

#### **Литература:**

1. Берзина, Р. Ф. Формирования экологической культуры дошкольников (на примере работы с природным материалом) / Р. Ф. Берзина // Символ науки. – 2016. – № 2-1. – С. 65-66.

2. Боровикова, С. В. Развитие экологической культуры у дошкольников [Электронный ресурс] / С. В. Боровикова. – 2017. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2017/05/28/razvitiye-ekologicheskoy-kultury-u-doshkolnikov>

3. Серебрякова, Т. А. Экологическое образование в дошкольном возрасте / Т. А. Серебрякова. – Н. Новгород: НГПУ, 2005. – С. 51.

4. Никитина, Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования: моногр. / Е. Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – С. 77.

5. Мы. Программа экологического образования детей / Н. Н. Кондратьева и др. С-Пб: Детство-пресс, 2012. – С. 168.

6. Тарасюк, В. Н. Теоретические основы педагогического стимулирования: автореф. дис. ...д-ра пед. наук / В. Н. Тарасюк. – Карачаевск, 1997. – С.8.

7. Штофф, В. А. Роль модели в познании / В. А. Штофф. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1963. – С. 91.

8. Система работы по экологическому воспитанию дошкольников. Старшая группа / Сост. П. Г. Федосеева. – Волгоград: ИТД «Корифей». – С.44.

9. Тюмасева, З. И. Методические рекомендации по экологическому образованию / З. И. Тюмасева. – Челябинск: Челяб. обл. ин-т усоверш. учителей, 1989. – С. 16.

10. Урсул, А. Д. Концепция опережающего образования в России / А. Д. Урсул // Вестник высшей школы. – 2015. – №1. – С. 41.

11. Чуйкова, Л. Ю. Анализ развития экологического образования в Российской Федерации / Л. Ю. Чуйкова // Астраханский вестник экологического образования. – 2011. – № 1. – С. 7-19.

**Педагогика**

**УДК: 371. 01 Н 34**

**кандидат педагогических наук, доцент Науменко Наталья Михайловна**

Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);

**кандидат педагогических наук, доцент Шаврыгина Ольга Сергеевна**

Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

#### **ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ НА УРОКЕ**

*Аннотация.* В статье обоснована необходимость формирования рефлексивных умений обучающегося на современном уроке; дана характеристика видов рефлексии; систематизированы рефлексивные приемы согласно видам рефлексии и этапам урока; описаны эффективные приемы формирования рефлексивных умений обучающегося, апробированные студентами в период педагогической практики.

*Ключевые слова:* рефлексия, рефлексия настроения и эмоционального состояния, рефлексия деятельности, рефлексия содержания материала, рефлексивный прием.

*Annotation.* The article substantiates the necessity of developing students' reflexive skills in modern classes; gives the characteristic of the types of reflection; systematizes reflexive methods in accordance with the types of reflection and stages of the class; describes effective methods of developing students' reflective skills that are tested by students during their pedagogical practice.

*Keywords:* reflection, a reflection of mood and an emotional state, a reflection of the activity, a reflection of the content of the material, a reflexive method.

**Введение.** Модернизация системы образования России повлекла за собой изменение целей и содержания образования, появление новых средств, методов, форм и технологий обучения. Тем не менее основной формой организации процесса обучения в общеобразовательной организации был и остается урок. Тогда в чем же новизна урока сегодня? Анализ научной литературы по проблеме позволил сформулировать основные характеристики современного урока: ориентация на личностные особенности обучающегося; многообразие видов деятельности; стимулирование познавательной активности ребенка и развитие его креативного мышления; сотрудничество, соучастие, сотворчество; активное и обоснованное использование информационно-коммуникационных технологий.

История развития человечества (особенно события первой половины XX века) неопровержимо доказала, что основным и решающим фактором социальной жизни являются «динамичные силы» (А.Г. Шедровицкий)

людей. Но они зависят в первую очередь от того, как воспитаны и обучены люди, насколько они активны и в какой мере владеют современными формами и способами деятельности. Следовательно, акцент в обучении сегодня важно перенести с установки на запоминание основ наук обучающимся на научение его мыслить, приобретать знания самостоятельно, на овладение им рациональными способами применения полученных знаний в повседневной жизни.

**Формулировка цели статьи.** Выявление и описание эффективных приемов формирования рефлексивных умений обучающихся, определение их места в структуре современного урока.

**Изложение основного материала статьи.** Согласно принципу активности и сознательности в обучении, школьник активен на уроке, если осознаёт цель учения, его необходимость, если его действия являются осознанными и понятными. А это значит, что необходимым условием организации развивающей среды на уроке выступает рефлексия, которая в научной литературе трактуется как самоанализ; самооценка; оценка предпосылок, условий и результатов собственной деятельности; размышление о своём внутреннем состоянии. Современная педагогическая наука полагает, что человек, который не рефлексивирует, не выполняет роли субъекта образовательного процесса. В таком случае нельзя говорить о личностно ориентированном обучении. Отсутствие рефлексии – это показатель направленности только на процесс или продукт деятельности, а не на те изменения, которые происходят в развитии человека [1]. Сегодня доказано, что в результате самоанализа и самооценки собственной деятельности у индивида развивается особое рефлексивное мышление. Рефлексивная позиция по отношению к самому себе и к собственной деятельности позволяет человеку преодолевать стереотипы мышления, деятельности, поведения, общения.

Применительно к уроку, рефлексия – это этап урока (не только по завершению его основной части, как это принято считать, но и в его течение), в ходе которого обучающиеся самостоятельно дают оценку своему состоянию, своим эмоциям, результатам собственной деятельности. Рефлексия позволяет им сформулировать получаемые результаты, определить цели последующей работы, скорректировать свои дальнейшие действия.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования позволил определить несколько классификаций рефлексии, используемой на уроке. Считаем, что овладение как можно большим количеством видов и приемов рефлексии в период педагогической практики даст возможность студенту в будущей профессиональной деятельности варьировать и комбинировать эти приемы, вводя рефлексии в план урока, как его важную составляющую.

По содержанию различают следующие виды рефлексии: символическую, устную и письменную. Суть *символической рефлексии* заключается в выставлении оценки школьником самому себе с помощью символов. Это могут быть жесты, карточки, жетоны. *Устная рефлексия* подразумевает умение обучающегося связно высказывать свои мысли, описывать собственные эмоции. На завершающем этапе освоения раздела учебного материала или большой темы рационально проводить *письменную рефлексии*, поскольку она является самой сложной и требует серьезных временных затрат. Одним из эффективных приемов организации письменной рефлексии видится прием «Аргументация своего ответа»: в конце урока каждый обучающийся получает анкету, заполнение которой позволит им осуществить самоанализ, дать качественную и количественную оценку уроку. Анкета может включать такие вопросы: 1) на уроке я работал ... (активно/пассивно); 2) своей работой на уроке я ... (доволен/не доволен); 3) урок мне показался ... (коротким/длинным); 4) за урок я ... (не устал/устал); 5) моё настроение ... (стало лучше/стало хуже); 6) материал урока мне был ... (понятен/ не понятен); 7) домашнее задание мне кажется ... (лёгким/трудным). Педагог может варьировать, дополнять пункты, что зависит от того, на какие элементы урока ставится акцент. Можно попросить обучающихся дополнить свой ответ аргументами.

По форме деятельности рефлексия может быть, как *индивидуальной*, так и *групповой или коллективной*. При организации коллективной и групповой рефлексии внимание акцентируется на работе каждого обучающегося для достижения общих целей группы, коллектива. Уместными считаем следующие вопросы: «Какую помощь вам оказал ... (имя)? Получилось бы у вас лучше, если бы с вами работал или не работал ... (имя)?». Индивидуальная рефлексия проводится с каждым школьником для определения реальной самооценки.

В зависимости от цели выделяют рефлексии настроения и эмоционального состояния; рефлексии содержания учебного материала и рефлексии деятельности.

*Рефлексию настроения и эмоционального состояния* («понравилось – не понравилось», «интересно – скучно», «было весело – грустно») рационально проводить дважды: в начале урока для установления эмоционального контакта с классом и в конце деятельности (после изучения новой темы, после этапа закрепления). Инструментарием учителя в подобных случаях служит материал, влияющий на сферу чувств: разноцветные карточки; изображения, отражающие спектр эмоций; карточки с изображением лиц, условных знаков; стихотворные или прозаические тексты; картины. Наглядным примером является часто используемый рефлексивный прием «Смайлики» – обучающиеся получают листы с изображением человека, у которого не прорисовано лицо. Школьники самостоятельно рисуют те эмоции, которые переживают на данный момент. Они могут дополнить первоначальное изображение деталями, что будет уточнять общее впечатление. С целью экономии времени уместным в данном случае считаем применение набора уже готовых цветных смайликов. Одним из возможных вариантов проведения рефлексии настроения и эмоционального состояния предлагаем рефлексивный прием «Цветик-многоцветик», при котором каждый обучающийся выбирает один лепесток, цвет которого наиболее полно отражает переживаемое им настроение. Затем все лепестки собираются в один разноцветный цветок, передающий настроение всего класса, группы. Интересен, на наш взгляд, такой прием, как «Солнышко». Педагог на доске прикрепляет круг от солнца и раздает лучики и облака детям. Лучики прикрепляются к солнышку, если занятие понравилось ребенку, он получил много новой информации; тучками закрывается солнышко в случае, если занятие не понравилось, было мало интересной информации. Можно предложить обучающимся сделать цветовую миниатюру «Мое разноцветное настроение», которая будет отражать их удовлетворение уроком. В конце урока они рисуют общий плакат. Или, как вариант, «Дневник настроения», который оформляется в виде таблицы с указанием фамилий обучающихся класса и рабочих дней текущего месяца и размещается в классном уголке. В обозначенное педагогом время обучающиеся вклеивают квадратик, цвет которого соответствует их настроению, в нужную клетку. Для определения значения цвета можно применить характеристику цветов известного швейцарского психолога Макса Люшера (разработал «Тест цветовых предпочтений», позволяющий на основе выбора ребенком цветов судить о его эмоциональном состоянии и



отношении к происходящему). Так, например, красный цвет мягких тонов (оранжевый, розовый) означает радостное, восторженное настроение; красный насыщенный и яркий цвет символизирует перевозное, агрессивное состояние; синий передает грустное настроение, пассивность, усталость; зелёный демонстрирует активность, (отметим, что насыщенность данного цвета – это беззащитность); жёлтый говорит о приятном, спокойном настроении; фиолетовый раскрывает беспокойное, тревожное настроение, близкое к разочарованию; серый характеризует замкнутость, огорчение; чёрный сигнализирует об унылом настроении, отчаянии, протесте; коричневый обозначает пассивность, беспокойство и неуверенность.

*Рефлексия деятельности* способствует оптимизации процесса обучения, ее целесообразно применять во время проверки домашнего задания, на этапе закрепления изученного материала, при защите проектов. Данный вид рефлексии дает возможность обучающимся принимать участие в повышении эффективности образовательного процесса (осмыслить виды и способы работы, проанализировать свою активность, выявить пробелы). Опишем эффективные, на наш взгляд, приемы организации рефлексии деятельности. Так, например, «Лесенка успеха», каждая ступенька которой символизирует один из видов деятельности на уроке. Чем больше заданий выполнено обучающимся, тем выше поднимается нарисованный человечек. Суть приема «Дерево успеха» заключается в том, что каждый цвет листочка имеет свое значение (зеленый – все сделал правильно, желтый – встретились трудности, красный – много допустил ошибок). Обучающийся к своему дереву прикрепляет соответствующий листочек. Аналогичным образом можно наряжать игрушками елку, украшать цветами лужайку (клумбу). Подобные рефлексивные приемы позволяют педагогу увидеть, что поняли и осознали обучающиеся, а над чем предстоит еще поработать. Интересной видится методика «Букет», которая предоставляет возможность развивать не только рефлексивные умения, но и коммуникативные универсальные учебные действия обучающихся. Сущность данной методики заключается в том, что обучающемуся предлагается подарить одноклассникам цветы определенного цвета (зелёный – самому уступчивому и покладистому; голубой – самому вежливому в общении (кому хочется сказать сегодня спасибо); фиолетовый – самому скромному).

*Рефлексию содержания материала* рационально проводить в конце урока или на этапе подведения итогов. Это дает возможность детям осознать содержание изученного, оценить эффективность собственной работы на уроке. Эффективными представляются следующие приемы. «Облако "тегов"» (рефлексивный экран) представляет собой набор незаконченных предложений, которые необходимо дополнить. Например, на интерактивной доске можно вывести слайд, где указаны варианты: сегодня я узнал..., было трудно..., я понял, что..., я научился..., я смог..., было интересно узнать, что..., меня удивило..., мне захотелось... и т.д. Каждый ученик выбирает по 1-2 предложения и заканчивает их. Проводить такую рефлексию можно устно, а можно и письменно (на листочках или прямо в тетради). Суть приема «Три М» заключается в том, что обучающийся должен назвать три момента, которые у него получились хорошо в процессе урока, и предложить одно действие, которое улучшит их работу на следующем уроке. «Фразеологизм или пословица» – школьникам предлагается подобрать выражение, соответствующее их восприятию урока: слышал краем уха, хлопал ушами, шевелил мозгами, считал ворон и другие.

Универсальными представляются такие приемы, как «Плюс – минус – интересно», «Кластер», «Синквейн», «Портфолио», «Шесть шляп мышления».

Упражнение «Плюс – минус – интересно» обучающиеся могут выполнять как письменно, так и устно. Для письменного выполнения им предлагается заполнить таблицу, включающую три графы. В графу «П» – «плюс» дети записывают всё, что понравилось на уроке, вызвало положительные эмоции. В графу «М» – «минус» обучающийся заносит в таблицу всё, что не понравилось на уроке, информацию и формы работы, которые показались скучными, остались непонятыми. В графу «И» – «интересно» школьники выписывают все увлекательные факты, с которыми они познакомились в течение урока и что еще хотели узнать по теме урока, фиксируют вопросы, которые предполагают задать учителю. Данное упражнение дает возможность педагогу взглянуть на урок глазами обучающихся, рассмотреть его с точки зрения ценности для каждого ребенка.

Прием «Кластер» может применяться на этапе вхождения или погружения в тему для систематизации имеющейся информации и выявления областей недостаточного знания, на этапе подведения итогов с целью группировки и установления логических связей между понятиями. Сущность данного приема заключается в выделении смысловых единиц темы и их графического оформления в определенном порядке в виде схемы («грозди»). При составлении кластера важно: 1) выявить главную смысловую единицу (ключевое слово или предложение, которое является «сердцем» идеи, темы) и записать ее посередине чистого листа; 2) вокруг «накидать» слова или предложения, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы; 3) по мере записи, появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. У каждого из «спутников» в свою очередь тоже появляются «спутники», устанавливаются новые логические связи. В итоге получается структура, которая графически отображает размышления обучающегося, определяет информационное поле данной темы.

Прием «Синквейн» также может быть использован на разных этапах урока: на этапе повторения – сжатое обобщение актуализации полученных ранее знаний и систематизации материала; на этапе осмысления – вдумчивая работа над новыми понятиями; на этапе рефлексии – это средство творческого выражения осмысленного материала. Синквейн представляет собой стихотворение, созданное согласно определённым правилам. Оно состоит из пяти строк и его форма напоминает ёлочку. Первая строка – одно слово – заголовок – явление, предмет (существительное или местоимение). Вторая строка – два слова – свойства и признаки явления, предмета (прилагательные). Третья строка – три слова – действия обычные для предмета, явления (глаголы). Четвертая строка – четыре слова – это фраза, в которой выражается личное мнение (отношение) к предмету разговора. Пятая строка – одно слово – вывод, суть предмета, явления (существительное).

Педагогическая философия «Портфолио», выраженная в формуле «Возьми ответственность за свое образование в свои руки», предполагает: смещение акцента с того, что обучающийся не знает и не умеет, на то, что он знает и умеет по данной теме, разделу, предмету; интеграцию количественной и качественной оценок результатов деятельности обучающегося; перенос педагогического удара с оценки на самооценку обучающегося. Портфолио может быть оформлено как в текстовом формате, так и в электронном виде, в виде папок, карточек, портфелей. Оно направлено на систематическое фиксирование личностных достижений, постоянный анализ причин успехов и неудач, своего отношения к тому или иному виду деятельности. Активное и систематическое использование портфолио позволяет обучающемуся постепенно научиться

самостоятельно не только оценивать свои достижения в различных областях, что, безусловно, уже само по себе является фактом, достаточным для того, чтобы признать педагогическую целесообразность постоянного использования портфолио, но и выходить на его основное предназначение – помогать обучающемуся осознавать цели образования. Именно глубоко осознанные и четко сформулированные цели являются результатом приложенных обучающимся усилий и полученных достижений. Считаем целесообразным при оформлении портфолио обучающийся обязательно включение такого элемента как самоанализ «владельца портфолио» и его взгляда в собственное будущее, в том числе и в виде плана с разделами «Что я собираюсь сделать в течение данного периода» и «Что лично от меня для этого потребуется». Следовательно, портфолио – это не только современный эффективный способ оценивания, но и инструмент для решения важнейшей педагогической задачи — формировать умение учиться – ставить цели, прогнозировать, планировать и выстраивать собственную учебную деятельность. «Портфолио» дает возможность обучающемуся осознавать цели образования как образования для себя и в течение всей жизни, самостоятельно оценивать свои достижения в различных областях. Подобная самостоятельность школьника воспитывает привычку осознавать цель любого вида деятельности, становится его внутренней потребностью. Пространство целеполагания обучающегося обеспечивает его самоопределение. Учитель реально чувствует: когда внешние цели теряют видимость всего лишь внешней, природной необходимости и становятся целями, которые ставит перед собой индивид, возникает «действительная свобода».

Считаем целесообразным для рефлексивного этапа урока использование метода «Шесть шляп». Преимущества данного метода видим в том, что он позволяет проработать все объекты рефлексии (настроение и эмоциональное состояние, деятельность, содержание учебного материала). Суть данного рефлексивного приема заключается в том, что «владелец» шляпы конкретного цвета высказывает свое мнение об уроке и своей деятельности на нем в логике, определенной цветом шляпы. Так, надевая шляпу белого цвета, обучающемуся необходимо сконцентрироваться на всех данных, которые имели место быть (факты, числа). А также необходимо подумать о недостающей информации, и способах компенсации подобных пробелов. Красная шляпа (шляпа эмоций) подразумевает, что ребенок делится своими переживаниями, страхами, радостью. Желтая шляпа предполагает исключительно позитивный настрой, дает возможность увидеть лучшее в ситуации, перспективы и преимущества. «Владельцу» черной шляпы предлагается представить себя пессимистом и обозначить все негативные моменты, указать на ошибки и просчеты. Зеленая шляпа символизирует креативность (поиск новых, нестандартных решений). В режиме синей шляпы осуществляется соотнесение целей и результата, анализ и обобщение происходящего.

**Выводы.** Обратим внимание на то, что рассмотренные в статье рефлексивные приемы зарекомендовали себя весьма эффективно и не нуждаются в пояснении на каждом уроке, если педагог использует их в своей деятельности постоянно. Систематическая работа по использованию разнообразных рефлексивных приемов способствует тому, что обучающиеся быстро справляются с заданием, и как следствие это не отнимает много времени на уроке. В противном случае создание того же кластера, синквейна, заполнение таблицы «Плюс – минус – интересно» и даже самая обычная анкета превращаются в сложную работу, а не позитивное и эффективное завершение урока.

Таким образом, этап рефлексии на современном уроке является не только важным условием для создания развивающей среды (согласно требованиям ФГОС, рефлексия является обязательным этапом урока), осмысления обучающимися получаемых результатов и развития их мотивации на учебную деятельность, но и способствует овладению школьниками ключевыми компетентностями, составляющими основу умения учиться (это то новое, к чему стремится сегодня современная педагогика), что способствует эффективности протекания процесса обучения в общеобразовательной организации.

#### **Литература:**

1. Загашев, И.О. Учим детей мыслить критически / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – Издание 2-е. – СПб: «Альянс Дельта» совм.с издательством «Речь», 2003. – 192 с.
2. Левагина, О.Б. Формирование рефлексии в учебном процессе: поведенческий аспект / О.Б. Левагина // Молодой ученый. — 2013. — №7. — С. 394-397.
3. Миронов, А. В. Как построить урок в соответствии с ФГОС / А.В. Миронов. – Волгоград: Учитель, 2014. – 174 с.

**Педагогика**

**УДК: 378.1**

**кандидат психологических наук, доцент Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна**  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
**ассистент кафедры общей и социальной педагогики Пантелеева Анастасия Ильинична**  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

### **МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ХОДЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ**

*Аннотация.* В статье представлена модель педагогического сопровождения развития профессиональной направленности будущих педагогов в ходе социальной практики. Содержание педагогического сопровождения раскрывается с учетом этапов развития профессиональной направленности, видов деятельности педагога как субъекта сопровождения, а также с учетом специфики содержания социальной практики. Описывается опыт апробирования разработанной модели. Приводятся экспериментальные данные оценки актуального уровня и динамики профессиональной направленности будущих педагогов по результатам реализации модели педагогического сопровождения.

*Ключевые слова:* педагогическое сопровождение, профессиональная направленность, развитие профессиональной направленности, социальная практика.

*Annotation.* The article presents a model of pedagogical support for the development of the professional orientation of future teachers in the course of social practice. The content of pedagogical support is considered taking

into account the stages of development of the professional orientation and types of activity of the teacher as the subject of accompaniment, as well as taking into account the specifics of the content of social practice. The experience of testing the developed model is described. Experimental data of estimation of actual level and dynamics of professional orientation of future teachers by results of realization of model of pedagogical support are resulted.

*Keywords:* pedagogical support, professional orientation, development of professional orientation, social practice.

**Введение.** Одной из актуальных проблем современного педагогического образования является недостаточный уровень мотивированности будущих педагогов к педагогической деятельности и, как следствие, нежелание студентов педагогических направлений работать по профессии после окончания вуза [8]. Вместе с тем, в настоящее время образование, как никогда, «остро» нуждается в «притоке» высококвалифицированных молодых кадров. «...Проект построения общества, основанного на инновациях и экономике знаний не могут быть реализованы без «Нового учителя», который сможет воплотить эти проекты в жизнь, эффективно решать задачи развития и обучения учащегося и формирования его компетенций...» [3, 12]. В связи с этим одной из важнейших задач современного педагогического образования является целенаправленное и научно-обоснованное развитие профессиональной направленности будущих педагогов в условиях вуза.

**Профессиональная направленность**, понимаемая как система доминирующих мотивов выбора и предпочтения педагогической деятельности, во многом предопределяет успешность ее освоения и выполнения; «задает» избирательно-позитивное отношение к педагогической деятельности, что само по себе минимизирует трудности ее освоения.

Важнейшим условием развития профессиональной направленности является **социальная практика**, представляющая собой «поле» возможностей для апробирования студентом таких ролей как: помощник учителя, тьютор, волонтер, вожатый, наставник, менеджер и др. [18]. Иначе говоря, социальную практику можно рассматривать как «пробу сил» будущего педагога в выполнении функций, близких по содержанию к педагогической деятельности или «охватывающих» ее определенные аспекты. Такое разнообразие вполне отражает полифункциональный характер педагогической деятельности и соответствует требованиям повышения практикоориентированности современного педагогического образования [3, 9, 12, 16].

При этом процесс развития профессиональной направленности будущих педагогов в ходе социальной практики сложно представить без **педагогического сопровождения** учащихся. Особую значимость, с нашей точки зрения, имеет деятельность педагога как субъекта сопровождения, что связано с его непосредственным, регулярным и пролонгированным взаимодействием со студентами.

**Формулировка цели статьи.** Таким образом цель настоящей статьи –теоретически обосновать и экспериментально проверить результативность модели педагогического сопровождения развития профессиональной направленности будущих педагогов в ходе социальной практики.

**Изложение основного материала статьи.** Анализ ведущих научных подходов [2, 4, 7, 10, 13, 14, 17] позволил нам обозначить основные аспекты понимания **профессиональной направленности**: интегративное качество личности, проявляющееся в избирательно-позитивном отношении к педагогической деятельности (цели, мотивы, стремления); адекватные представления о педагогической деятельности; готовность к утверждению ведущих мотивов в педагогической деятельности. В соответствии с обозначенными ракурсами понимания профессиональной направленности мы рассмотрели структуру (компоненты) и уровни профессиональной направленности будущих педагогов (таблица 1).



Компоненты и уровни профессиональной направленности будущих педагогов

Уровни	Низкий	Средний	Высокий
<b>Отношение к педагогической деятельности (цели, мотивы, стремления)</b>	Выбор профессии был не самостоятельным. Основным мотивом выбора профессии является получение высшего образования; Студент «не видит» себя профессией педагога. Отношение к профессии отрицательное или индифферентное. Проявляет минимальный интерес к профессионально-педагогической деятельности.	Были сомнения при выборе профессии. Возможно, выбор профессии не окончателен. Основным мотивом при выборе профессии является возможность заниматься любимым учебным предметом. Имеет желание «попробовать себя» в педагогической деятельности. Проявляет некоторый интерес к педагогической деятельности.	Выбор профессии был осознанным и самостоятельным. Основным мотивом выбора профессии является интерес к педагогической деятельности. Жизненную перспективу связывает с педагогической деятельностью. Убежден в наличии необходимых способностей. Проявляет выраженный интерес к педагогической деятельности.
<b>Профессиональные представления</b>	Студент не имеет представлений о педагогической деятельности, не понимает сути и назначения педагогической деятельности	Студент имеет отдельные представления о педагогической деятельности, но не вполне понимает ее суть и назначение.	Студент имеет четкие и адекватные представления о педагогической деятельности, понимает суть и назначение педагогической деятельности.
<b>Готовность к педагогической деятельности</b>	Студент не проявляет активность и заинтересованность в овладении профессиональными навыками. Не идентифицирует себя с профессией педагога. Демонстрирует низкий уровень профессиональных умений и навыков.	Студент ситуативно проявляет активность и заинтересованность в овладении профессиональными навыками. «Видит» себя в профессии, но имеет затруднения при идентификации с определенными профессиональными ролями. Демонстрирует средний уровень профессиональных умений и навыков.	Студент проявляет активность и заинтересованность в овладении профессиональными навыками. Идентифицирует себя с ролью педагога во всем многообразии ролевого репертуара. Демонстрирует высокий уровень профессиональных умений и навыков.

Практикоориентированность педагогического образования предполагает создание условий для «пробы» сил в разных видах деятельности. Перспективным способом организации такой «пробы» является **социальная практика** – вид практики, в ходе которой будущий педагог «расширяет» границы своего социально-профессионального опыта, осваивает разные роли, устанавливает значимые социально-профессиональные связи. «Идеальным» результатом такой практики является идентификация студента с



ролью педагога. Таким образом социальная практика является важнейшим «связующим звеном» процесса обучения в вузе с будущей профессиональной деятельностью. В связи с этим в Институте психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Гюменский государственный университет» социальная практика является обязательной частью профессиональной подготовки будущих педагогов. Социальная практика предполагает участие студентов в различных проектах (каждый студент в течении всего учебного года выбирает и работает по одному или нескольким проектам практики) [15] (таблица 2).

Таблица 2

Основные проекты социальной практики [15]

Название проектов	Социальные роли, осваиваемые студентом	Краткая характеристика деятельности
<b>«Специалист» или «Стажер»</b>	– воспитатель – помощник воспитателя – помощник педагога-психолога – учитель начальных классов – помощник учителя начальных классов	Оплачиваемая или стажерская (волонтерская) деятельность в дошкольных учреждениях или школах
	Помощник классного руководителя, педагога-организатора, воспитателя группы продленного дня	Оплачиваемая или стажерская (волонтерская) деятельность в школах
	Педагог дополнительного образования	Оплачиваемая или стажерская деятельность в школах или учреждениях дополнительного образования
<b>Индивидуальное сопровождение детей</b>	Наставник, тьютор, социальный педагог, педагог-психолог, репетитор	Индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение детей
<b>Детский досуг</b>	Педагог-организатор, руководитель кружка, клуба по интересам	Организация содержательного досуга детей в школах или учреждениях дополнительного образования
<b>Служба примирения</b>	педагог-психолог	Внесудебное разрешение межличностных конфликтов (в школах)
<b>Я - волонтер</b>	Специалист по работе с молодежью	Участие в любых волонтерских проектах, реализуемых в области
<b>Педагог-исследователь</b>	Исследователь	Участие в исследовательской деятельности, создание собственных научных и социальных проектов
<b>Проект «e-tutor»</b>	Социальный педагог-организатор, «друг» в социальной сети «Вконтакте» для ребенка группы риска	Индивидуальное сопровождение детей группы риска средствами социальных сервисов.

Вместе с тем программа социальной практики без соответствующего сопровождения еще не гарантирует достижение желаемого результата. В связи с этим необходима разработка и реализация модели педагогического сопровождения. Опираясь на концепции И.Н. Емельяновой и М.Р. Битяновой, в контексте нашего исследования **педагогическое сопровождение** мы рассматриваем как создание оптимальных условий студенту для определения своего отношения к будущей педагогической деятельности, как своего рода «технологии» содействия его самоопределению. Таким образом основаниями для разработки модели стали: этапы «вхождения» личности в «поле» профессиональной деятельности [5]; виды деятельности субъекта сопровождения (педагога) на каждом этапе [1]; специфика содержания деятельности студента (программа практики и отдельные проекты) в ходе социальной практики (рисунок 1).

На этапе **«Погружение»** акцент делается на «приращении» знаний студента о будущей педагогической деятельности, разных аспектах этой деятельности и соответствующих профессиональных ролях; на приобщении студентов к опыту лучших педагогов. Студент ориентируется в «пространстве» педагогической

деятельности, результатом чего являются позитивная динамика его профессионального интереса и содержательное наполнение «образа» педагога.

На этапе «**Активное взаимодействие**» студент осуществляет «пробу сил» в выполнении той или иной профессиональной роли сначала в режиме игрового имитационного моделирования, затем – в режиме реального взаимодействия [6, 11], участвуя в проектах, предусмотренных программой социальной практики [15]. Результатами активного взаимодействия являются ролевое самоопределение и устойчивое избирательно-позитивное отношение к педагогической деятельности.

На этапе «**Продуктивная деятельность**» студент активно занимается творчеством, разрабатывает и представляет собственные научные и социальные проекты, готовит к публикации статьи, участвует в олимпиадах, конкурсах, конференциях. Продукты творчества студента вносят свой вклад в «обогащение» образовательной среды института. Разнообразный «формат» «занятости» студента на этом этапе способствует формированию активной и более дифференцированной профессиональной позиции будущего педагога, повышает уровень его готовности к педагогической деятельности.

### Модель педагогического сопровождения развития профессиональной направленности будущих педагогов в ходе социальной практики



**Рисунок 1. Модель педагогического сопровождения развития профессиональной направленности будущих педагогов в ходе социальной практики**

В соответствии с разработанной моделью на каждом этапе «вхождения» личности в «пространство» педагогической деятельности педагог осуществляет следующие виды деятельности: 1) диагностика актуального уровня (и динамики) профессиональной направленности будущего педагога; 2) консультирование студента по актуальным затруднениям, связанным с содержанием конкретного этапа; 3) коррекционно-развивающая работа, направленная на стабилизацию психоэмоционального состояния студента и разработку индивидуального маршрута прохождения практики; 4) социально-диспетчерская деятельность, направленная на получение студентами информации о возможностях получения дополнительной профессиональной помощи в других образовательных и иных организациях (таблица 3).

## Содержание педагогического сопровождения

№ п/п	Этап развития профессиональной направленности	Основное содержание педагогического сопровождения	Формы работы	Результаты	Основной диагностический инструментарий	«Текущий» диагностический инструментарий
1.	Погружение	<p><b>Диагностика</b> актуального уровня профессиональной направленности будущего педагога</p> <p><b>Консультирование</b> студента по содержанию полифункциональной педагогической деятельности</p> <p><b>Коррекция</b> представлений о педагогической деятельности, поддержка интереса к педагогической деятельности</p> <p><b>Социально-диспетчерская деятельность:</b> Информирование студентов о мероприятиях, на которых он может приобрести к передовому педагогическому опыту</p>	<p>1. Мастер-классы и тренинги: «Педагог профессия или призвание», «Мой идеал учителя» и др.</p> <p>2. Посещение профессиональных конкурсов и праздников: «Вечер встречи выпускников», «Педагог года» и др.</p>	<p><b>Ориентация студента в «пространстве» педагогической деятельности, понимание ее полифункционального характера:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– интерес к будущей профессии;</li> <li>– положительное отношение к педагогической деятельности;</li> <li>– адекватное восприятие и понимание педагогической деятельности.</li> </ul>	<p>Опросник «Мотивы выбора профессии»;</p> <p>Опросник «Система профессиональных представлений».</p>	<p>Эссе, рефлексия</p>
2.	Активное взаимодействие	<p><b>Диагностика</b> динамики профессиональной направленности</p> <p><b>Консультирование</b> по индивидуальным затруднениям в освоении разных профессиональных ролей</p>	<p>1. Моделирование игровых имитационных ситуаций в образовательном процессе вуза.</p> <p>2. «Реальные»</p>	<p><b>Активная «проба сил» в педагогической деятельности:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ролевое самоопределение;</li> <li>– устойчивое избирательно-</li> </ul>	<p>Опросник «Психолого-педагогическая готовность к профессиональной деятельности»;</p> <p>Эссе.</p>	<p>Интеллектуальные карты</p>

		<p>профессиональных ролей</p> <p><b>Коррекционно-развивающая работа:</b> выстраивание индивидуального маршрута прохождения социальной практики</p> <p><b>Социально-диспетчерская деятельность:</b> информирование о программах и содержании проектов социальной практики</p>	<p>профессиональные пробы в ролях: учитель, вожатый, тьютор, «друг» в сети, куратор, волонтер, воспитатель, педагог-организатор и др.)</p>	<p>позитивное отношение к педагогической деятельности</p>		
3.	Продуктивная деятельность	<p><b>Диагностика</b> динамики профессиональной направленности</p> <p><b>Консультирование</b> по методике подготовки «продуктов» творческой деятельности (проектов, статей и т.д.)</p> <p><b>Коррекционно-развивающая работа:</b> внесение необходимых корректив в индивидуальный маршрут прохождения практики</p> <p><b>Социально-диспетчерская деятельность:</b> информирование о возможностях участия в социальной и исследовательской деятельности, о возможностях представления результатов своего творчества</p>	<p>Разработка и реализация собственных проектов (участие в грантах, олимпиадах, конкурсах и конференциях и др.)</p>	<p><b>Достижение продуктивных результатов деятельности:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– обогащение образовательной среды продуктами своего творчества;</li> <li>– активизация и дифференциация системы отношений к педагогической деятельности и себе как ее субъекту;</li> <li>– динамика готовности студента к педагогической деятельности.</li> </ul>	<p>Результаты проектной деятельности студентов</p>	<p>Проект (научная статья)</p>

Разработанная модель была апробирована в 2017 г. на базе Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета. В исследовании принимали участие студенты 1-го курса, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», уровень бакалавриата в количестве 43 человека.

Результативность модели подтверждается результатами оценки динамики профессиональной направленности студентов (рис. 2).



**Рисунок 2. Динамика уровня профессиональной направленности будущих педагогов в ходе социальной практики по результатам реализации модели педагогического сопровождения (% – количество чел. с данным уровнем направленности, n=43 чел., ноябрь 2017 г.)**

Для оценки динамики уровня профессиональной направленности, обратимся к полученным результатам. В целом результаты констатирующего исследования позволяют оценить актуальный уровень профессиональной направленности как низкий и средний, что подтверждает несформированность интереса к будущей педагогической деятельности. Результаты контрольного исследования показывают очевидную позитивную динамику показателей профессиональной направленности по каждому ее компоненту. Так, динамика показателя «Отношение к профессии» проявляется в расширении мотивов выбора и предпочтения профессии педагога, в «нахождении» привлекательных сторон педагогической деятельности. Динамика показателя «Представления о педагогической деятельности» проявляется в «обогащении» образа педагога и расширении представлений о педагогической деятельности. Динамика показателя «Готовность к педагогической деятельности» проявляется в позитивной установке на педагогическую деятельность по завершении образования.

Студенты отмечают, что, посещая различные мероприятия (мастер-классы, тренинг, конкурсы и др.), они получили возможность «обогащить» свои знания о будущей педагогической деятельности, увидеть, как работают успешные педагоги, а также убедились в широких возможностях педагогической деятельности для самореализации личности. Полученный опыт позволил студентам сориентироваться в «пространстве» педагогической деятельности и содержательно наполнить «образ» педагога. «Проба сил» в выполнении той или иной роли способствует профессиональной идентификации и развитию избирательно-позитивного отношения к педагогической деятельности. В своих отчетах студенты отмечают: «Опыт работы позволил нам включиться в профессиональную среду и расширить наш кругозор. Мы приобрели навыки, которые пригодятся нам в дальнейшем. Ведь живое общение с людьми не заменит никакая теоретическая информация...».

**Выводы.** Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы позволяют заключить, что педагогическое сопровождение развития профессиональной направленности студентов в ходе социальной практики, осуществляемое в соответствии с разработанной моделью, способствует повышению уровня профессиональной направленности будущих педагогов. Позитивная динамика профессиональной направленности выражается в динамике ее компонентов: отношение к профессии; система профессиональных представлений; готовность к профессиональной деятельности. В перспективе разработка данной темы может быть продолжена в направлении дальнейшего совершенствования модели педагогического сопровождения развития профессиональной направленности будущих педагогов в ходе социальной практики, а также оценки результативности модели сопровождения.

#### Литература:

1. Битянова М. Р. Психолог в школе: содержание и организация работы / М. Р. Битянова. – Москва: Сентябрь, 1998. – 128 с.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Л.И. Божович – Москва, 1995. – 349 с.
3. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С. 32–40.
4. Додонов Б.И. О системе «личность» // Психология личности в трудах отечественных психологов. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2000. – С. 110 – 119.
5. Емельянова И.Н. Педагогическое сопровождение личности в образовательной среде: методические материалы / И.Н. Емельянова. - Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2012. – 28 с.
6. Емельянова И.Н., Волосникова Л.М., Неумоева-Колчеданцева Е.В., Задорина О.С. Разработка и использование контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций: учебное пособие. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. – 152 с.
7. Зеер Э.Ф. Профессионально-педагогическая направленность как системообразующий фактор профессионального становления личности студента / Э.Ф. Зеер. – Свердловск, 1987. – 148 с.



8. Информационный сайт Superjob [Электронный ресурс] / сайт Superjob – Режим доступа: <http://www.superjob.ru/research/> (дата обращения 11.10.2016).
9. Концепция «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» // Психологическая наука и образование. 2014. Т.19. № 3 С. 5–10.
10. Ломов. Б.Ф. Методические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – Москва, 1984. – 444 с.
11. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Развивающий потенциал профессиональной пробы как метода обучения будущих педагогов // Психологическая наука и образование. Издатель ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» 2017. №6. С. 34 – 44.
12. Марголис А.А., Рубцов В.В. О стратегии и направлениях модернизации педагогического образования в России: анализ международного опыта подготовки учителя для новой школы // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». М.: Изд-во МГППУ. 2011. 266 с.
13. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
14. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. Вузов / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
15. Огороднова О.В., Гладкова Л.Н. Учебная (социальная) распределенная практика. Учебно-методический комплекс. Рабочая программа для студентов направления 050100.62 «Педагогическое образование», профиля подготовки «Начальное образование», очной и заочной форм обучения. – Тюмень, 2014. 24 с.
16. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования" [Электронный ресурс] / Гарант. РУ – режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/dokument/71202838/> (дата обращения 10.11.2017).
17. Рубинштейн. С.Л. Основы общей психологии [Текст]: С.Л. Рубинштейн – Москва, 2001 – 328 с.
18. Файзуллина Л.Ф. Социальная практика в системе профессиональной подготовки студентов – будущих экологов // Человек и образование. 2010. № 3. С. 102–106.

Педагогика

УДК: 371.1

**доктор педагогических наук, доцент Нечаев Михаил Петрович**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Академия социального управления» (г. Москва);

**кандидат педагогических наук Зубова Елена Ивановна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Академия социального управления» (г. Москва)

#### МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО СТАНДАРТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ОТ ИДЕИ ДО ВОПЛОЩЕНИЯ

*Аннотация.* В статье описывается созданная на кафедре воспитательных систем Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Академия социального управления» модель реализации историко-культурного стандарта во внеурочной деятельности обучающихся. Раскрываются роль, цели, задачи, подходы и формы организации внеурочной деятельности в рамках историко-культурного стандарта.

*Ключевые слова:* историко-культурный стандарт; внеурочная деятельность.

*Abstract.* The article describes the model of implementation of the historical-cultural standard in the extracurricular activities of the teaching staff created on the department of educational systems of the State-funded educational institution of higher education of the Moscow region «Academy of Social Management». The role, goals, tasks, approaches and forms of organization of extra-curricular activities within the framework of the historical-cultural standard are revealed.

*Keywords:* historical-cultural standard; extra-curricular activity.

*История – это не учительница, а надзирательница:  
она ничему не учит, но сурово наказывает за незнание уроков  
В.О. Ключевский*

**Введение.** Структура российского общества сегодня усложнилась. Его многоголосица и раздробленность не только провоцируют межнациональную, межрелигиозную напряженность, этническую и идеологическую преступность, нелегальную миграцию и имущественное расслоение общества, но и обнажают проблемы, связанные с духовно-нравственной сферой бытия:

- доминирование потребительских взглядов над активной гражданской позицией каждого члена общества;
- разрушение образа человека в культуре и искусстве;
- трансформация норм, ценностей высокой культуры усредненными образцами массовой культуры;
- формирование у молодежи корыстно-индивидуальных ценностей;
- утеря четкой сформулированной национальной идеи и объединяющей идеологии, стратегии развития, консолидирующей общество;
- отсутствие согласованности в молодежной политике [2].

А наличие кризиса (переломного момента) в российской культуре в условиях социального многообразия проявляется в несостоятельности культурных традиций, опыта и знаний, носителями которых является старшее поколение в условиях стремительно развивающегося научно-технического прогресса [3]. Современный школьник сегодня находится в громадном информационном и социальном пространстве, не

имеющем четких внешних и внутренних границ. К сожалению, воспитательное и социализирующее воздействие телевидения, интернета и других источников информации (не всегда позитивное), нередко является доминирующим в процессе воспитания и социализации обучающихся.

И именно образование является сегодня основой формирования человеческого потенциала России, оно реализует стратегии общества и государства. Цель образования сегодня – развитие личности, предполагающее создание условий для воспитания культуры обучающегося, формирования структуры его ценностных ориентаций.

**Изложение основного материала статьи.** Чтобы познать сегодняшний сложный, противоречивый, быстро меняющийся мир, нужны системно-структурные, глобально-эволюционистские концепции [5]. Реализация современной гуманистической концепции образования наглядно демонстрирует необходимость решения многих задач, связанных с проблемой поиска, актуализации, реализации и постоянного развития потенциала образовательной среды учебного заведения [6]. Предметам гуманитарного цикла здесь отводится особая роль. Культурно-исторические традиции, их диалектическое единство с всеобщей человеческой культурой должны стать источником формирования всей учебно-воспитательной деятельности общеобразовательной организации. Именно история и культура являются богатейшим источником гуманизма, развития нравственных и эстетических ценностей в деятельности образования.

В контексте приоритетов государственной образовательной политики был выработан и прошел общественное обсуждение единый историко-культурный стандарт (ИКС), утвержденный Российским историческим обществом. Историко-культурный стандарт направлен на повышение качества школьного исторического образования, формирование единого культурно-исторического пространства Российской Федерации. Стандарт включает в себя принципиальные оценки ключевых событий прошлого, основные подходы к преподаванию отечественной истории в современной школе с перечнем обязательных для изучения тем, понятий и терминов, событий и персоналий и сопровождается перечнем «трудных вопросов истории».

Для педагогов (прежде всего общественных дисциплин) в рамках историко-культурного стандарта появляется возможность возродить историко-культурную базу для формирования у обучающихся национального самосознания. Эта проблема стояла остро с 19 века. И сегодня, как и на протяжении двухсот лет, проблема национального самосознания актуальна.

Актуальными остаются и идеи основоположника научной педагогики в России К. Д. Ушинского, который доказал, что народное, национальное начало формируется историей народа. Цель воспитания К. Д. Ушинский видел в духовном развитии человека, которое возможно достигнуть только при опоре на культурно-исторические традиции народа, на особенности его национального характера: «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа» [9].

Задача системы образования – воспитать и подготовить гражданина гражданского общества, патриота.

Формирование гражданской общероссийской идентичности, в соответствии с историко-культурным стандартом, связано с проблемой гражданской активности, прав и обязанностей граждан, строительства гражданского общества. Неслучайно, важнейшим направлением государственной политики в области образования является поиск путей, обеспечивающих становление подрастающего поколения именно как граждан.

Целой областью воспитательной работы В.А. Сухомлинский считал осознание ребенком исторической судьбы народа, формирование чувства причастности к святыням Родины. «Познавая свой народ, свое Отечество, человек познает самого себя, осмысливает свою личность, как частицу народа, постигает самое нежное и самое суровое чувство – чувство долга и ответственности перед народом, перед Отечеством» [7]. Логику патриотического воспитания В.А. Сухомлинский видел в том, чтобы любовь к Отечеству утверждалась в человеке на основе активного проявления его души, сердца, разума. «Самое важно, чтобы питомец увидел самого себя, понял, кто он, каким он должен стать; чтобы ему захотелось стать настоящим человеком, живущим и действующим во имя Отечества» [8].

Формирование у школьников чувства патриотизма происходит на материале отечественной истории. Гордость военными победами предков – неотъемлемая часть отечественного исторического сознания. Ключевым звеном в рамках историко-культурного стандарта должно стать понимание прошлого России как неотделимой части мирового исторического процесса. Россия – крупнейшая страна в мире, – в силу этой данности формируется важная составляющая отечественного исторического сознания – мы граждане великой страны с великим прошлым.

Известный русский философ И.А. Ильин считал, что основополагающим принципом педагогики является принцип приоритетности воспитания в образовательном процессе, рассматривал обучение и воспитание как единый процесс формирования личности: «Образование без воспитания есть дело ложное и опасное. Оно создает чаще всего людей полуобразованных, самознательных и заносчивых, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов; оно вооружает противодуховные силы; оно развязывает и поощряет в человеке «волка» [4].

Качественное осуществление образовательного процесса невозможно представить без целенаправленной, программно обеспеченной внеурочной деятельности. Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС понимают образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, в которой возможно и целесообразно решение задач воспитания и социализации учащихся [1]. Внеурочная деятельность является равноправным, взаимодополняющим компонентом базового образования, обладает огромным воспитывающим потенциалом, так как характеризуется отсутствием ограничений по возрасту и по степени когнитивной готовности для включения учащихся в деятельность, учитывает интересы личности при выборе видов внеурочной деятельности, предполагает добровольность занятий и многое другое.

Школы заинтересованы в решении проблемы внеурочной деятельности, это объясняется пониманием важности ее влияния на достижение образовательных результатов. Ведь, если ученика на уроке истории заинтересовала информация, то у него появится желание изучать историю и после уроков. А в достижении личностных результатов – ценностей, ориентиров, интересов обучающихся, – удельный вес внеурочной деятельности особенно высок, так как ученик сам выбирает вид внеурочной деятельности в соответствии со своими интересами и потребностями.

Отметим, что важность занятий внеурочной деятельностью в рамках ИКС обусловлена его познавательными и мировоззренческими свойствами. Поэтому, классный руководитель должен создать условия для организации разных видов деятельности. И, конечно, внеурочная работа будет эффективной, если она вписывается в целостный образовательный процесс.

Внеурочная работа в рамках ИКС должна носить исследовательский характер. Учащиеся, во-первых, решают конкретные задачи самостоятельно и, во-вторых, следуя соответствующим принципам – историзму, научности, альтернативности и т. д. Вопрос сложный и реализовать его учащиеся смогут только под управляющим влиянием педагога.

В процессе внеурочной деятельности в рамках ИКС развиваются знания об историческом пути человечества, об особенностях развития российской цивилизации, формируются представления о многообразии окружающего мира и о месте в нем нашей страны, толерантное сознание и поведение. Итак, несомненно, одним из путей, способных решить назревшие проблемы исторического образования, является повышение познавательной активности учащихся, формирование у них универсальных учебных действий через организацию внеурочной деятельности в рамках реализации историко-культурного стандарта.

В связи с этим, решение на кафедре воспитательных систем создать эффективную модель реализации историко-культурного стандарта во внеурочной деятельности обучающихся явилось своевременным и актуальным.

Модель имеет следующие структурные компоненты:

1. Актуальность реализации историко-культурного стандарта (ИКС).

2. Историко-культурный стандарт в урочной и внеурочной деятельности обучающихся как целостная система образовательного процесса.

3. Цели и задачи внеурочной деятельности в рамках ИКС.

4. Внеурочная деятельность обучающихся в реализации ИКС:

А) Реализация ИКС через Программы внеурочной деятельности обучающихся по направлениям:

- духовно-нравственное;
- художественно-эстетическое;
- спортивно-оздоровительное;
- общекультурное;
- социальное.

Б) Реализация ИКС через внеурочную деятельность обучающихся в Годовом плане воспитательной работы общеобразовательной организации.

В) Реализация ИКС через внеурочную деятельность обучающихся в Плане работы классного руководителя.

Основная идея модели – создать необходимые условия для обеспечения всестороннего развития личности учащегося во внеурочной деятельности в рамках историко-культурного стандарта. Ресурсы школы способны создать на достаточном уровне условия организации внеурочной деятельности в рамках реализации ИКС. В реализации данной модели обеспечивается включенность в процесс всех учащихся и согласованность всех целей внеурочной деятельности.

Апробация региональной модели реализации историко-культурного стандарта во внеурочной деятельности обучающихся уже осуществляется в пяти общеобразовательных организациях Московской области:

- МБОУ Пушкинского муниципального района «Средняя общеобразовательная школа имени Героя России В. В. Матвеева городского поселения Лесной»;

- МБОУ Пушкинского муниципального района «Зверосовхозская средняя общеобразовательная школа»;

- МБОУ Пушкинского муниципального района «Средняя общеобразовательная школа № 6 г. Пушкино»;

- МБОУ Пушкинского муниципального района «Ельдигинская средняя общеобразовательная школа»;

- МБОУ Пушкинского муниципального района «Софринская средняя общеобразовательная школа № 2».

Под апробацией понимается целый комплекс мероприятий в школах в соответствии с программами модели по реализации историко-культурного стандарта (ИКС) во внеурочной деятельности обучающихся.

В рамках данной модели школами, участвующими в апробации, разработаны программы внеурочной деятельности обучающихся по реализации историко-культурного стандарта по пяти направлениям развития личности. Содержание программ внеурочной деятельности в школах разработано в соответствии с предложенными кафедрой воспитательных систем примерных программ по реализации модели историко-культурного стандарта во внеурочной деятельности обучающихся.

В программах описано содержание внеурочной деятельности в рамках реализации ИКС, суть и направленность планируемых школой и классными руководителями дел и мероприятий, в них предусмотрены все формы и виды деятельности обучающихся.

Цели внеурочной деятельности в рамках реализации ИКС:

- углубление у обучающихся знаний, полученных на уроках истории, организация процесса познания интересными и увлекательными мероприятиями, новыми формами работы в условиях свободы выбора обучающимися содержания внеурочной деятельности;

- формирование ценностных ориентаций и убеждений у обучающихся на основе личностного осмысления опыта истории, восприятия идей гуманизма, уважения прав человека и демократических ценностей, развитие интереса и уважения к истории и культуре своего и других народов;

- создание условий для развития и воспитания личности обучающегося, обеспечивающих формирование основ гражданской идентичности: чувства сопричастности и гордости за свою Родину, уважения к истории и культуре народа, воспитания нравственности, освоения основных социальных ролей, норм и правил;

- создание воспитывающей среды, обеспечивающей активизацию социальных, интеллектуальных интересов у обучающихся в свободное время, развитие здоровой личности со сформированной гражданской ответственностью и правовым самосознанием.

Задачи внеурочной деятельности в рамках ИКС:

- формирование у обучающихся умения самостоятельной работы с историческими источниками, в том числе с книгой и справочной литературой;

- развитие у обучающихся позитивного отношения к базовым общественным ценностям (человек, семья, Отечество, природа, мир, знания, труд, культура);

- формирование у обучающихся чувства патриотизма, сопричастности к истории большой и малой Родины, гражданской активности;
- приобщение обучающихся к изучению истории, традициям, культуре народов России;
- приобщение обучающихся к выполнению исследовательских работ по краеведению;
- демонстрация обучающимися творческих способностей как способа познания и интерпретации исторических событий;
- формирование у обучающихся потребности в самообразовании;
- повышение у обучающихся уровня социализации, толерантности;
- развитие у обучающихся умения строить логические сообщения по темам, выступать перед широкой аудиторией.

Рассмотрим основные подходы по реализации модели историко-культурного стандарта во внеурочной деятельности обучающихся:

- культурно-антропологический подход в исследовательской и проектной деятельности учащихся во внеурочной деятельности в рамках реализации историко-культурного стандарта позволяет рассмотреть историю с точки зрения повседневной жизни людей, сквозь судьбы которых могут быть переданы социальные и политические процессы;

- этнокультурный компонент в содержании внеурочной деятельности в реализации историко-культурного стандарта обеспечивает связь процессов социализации, социально-психологической адаптации, социокультурной интеграции личности учащегося с его потребностями в осознании культурных корней, прочных родственных связей, стремление к познанию и освоению мира.

Через исследовательскую и проектную деятельность историко-культурный стандарт наполняет внеурочную деятельность теоретической основой для социального, культурного и профессионального самоопределения обучающегося, его творческой самореализации, интеграции в системе мировой и отечественной культур.

Интерес к истории можно поддерживать через разнообразные формы внеурочной деятельности: это и массовые мероприятия, например, исторические игры, конференции, дебаты, предметные недели, олимпиады, экскурсии и т.п., а также индивидуальные формы работы. Большое значение отводится мероприятиям, приуроченным к знаменательным датам российской истории. Результативными и интересными являются общешкольные мероприятия с привлечением не только обучающихся, но и родителей. Такие мероприятия воспитывают чувство коллективизма и сплочённости, чувство личной ответственности и значимости, в ходе их проведения формируются умения работать в команде, осознание своей роли в выполнении общего дела. Интересной является такая форма работы, как создание видеороликов и видеопрограмм на основе краеведческого материала и связанных с историей малой Родины и людьми. Одной из форм внеурочной деятельности в рамках ИКС являются тематические предметные недели по истории, научно-практические конференции.

Надо отметить, что предложенные выше формы внеурочной деятельности, естественно, не описывают всех возможных вариантов организации работы в рамках историко-культурного стандарта во внеурочной деятельности школы. Разнообразие и вариативность форм организации внеурочной деятельности в реализации историко-культурного стандарта обеспечивает для учащихся возможность выбора форм участия, индивидуального режима их освоения, смены деятельности и вариативность образовательных траекторий.

Любые выбранные общеобразовательной организацией формы внеурочной деятельности должны быть представлены в программах. Программа внеурочной деятельности в рамках историко-культурного стандарта должна создать условия для социального, культурного и профессионального самоопределения, творческой самореализации личности учащегося, её интеграции в системе мировой и отечественной культур. Пять направлений развития личности учащегося во внеурочной деятельности в рамках ИКС являются содержательным ориентиром для выбора форм и видов деятельности. Уточним: для каждого из пяти направлений разрабатываются свои программы. И, конечно, формы реализации внеурочной деятельности в рамках ИКС изначально определяются педагогом, разработчиком программы, прежде всего с учетом целей и задач их реализации, т.к. каждое направление имеет свою целевую направленность.

Программа внеурочной деятельности обучающихся по реализации ИКС педагогически целесообразна, так как способствует более разностороннему раскрытию индивидуальных способностей учащегося, которые не всегда удаётся рассмотреть на уроке, развитию интереса к предмету история, желанию активно участвовать в продуктивной внеурочной деятельности в реализации историко-культурного стандарта.

Программа внеурочной деятельности по реализации ИКС может быть разработана на один год и более продолжительный срок. Программа, рассчитанная на несколько лет обучения (например, с 5 по 9 класс), обеспечит возможность для перехода учащихся из одной программы в другую на разных этапах их обучения в школе.

Внеурочная деятельность в рамках реализации ИКС осуществляется на основании Годового плана воспитательной работы общеобразовательной организации и планов классных руководителей.

Реализация годового плана воспитательной работы школы в рамках ИКС должна обеспечить создание возможностей для активизации познавательных и духовных потребностей учащихся в осмыслении российской истории, организации условий для самостоятельного постижения российских духовных ценностей, способствовать осуществлению гуманитарного потенциала исторического образования, воспитывать у учащихся любовь к Родине, ее истории и культуре.

Внеурочная деятельность в плане классного руководителя в реализации ИКС – это организация различных видов деятельности учащихся после уроков, обеспечивающих необходимые условия для овладения ими навыками и умениями теоретической и практической работы по более глубокому усвоению и активному восприятию исторического опыта и окружающей действительности. Разностороннее развитие обучающихся возможно только в том случае, если весь набор воспитательных технологий и методик работы создаст условия для их самореализации.

По длительности виды внеурочной работы в годовом плане классного руководителя подразделяются на систематические, проводимые на протяжении всего учебного года (классные часы, «круглые столы», социальные проекты, внеклассные чтения, кружки) и эпизодические (походы, экскурсии, встречи с ветеранами труда и войны, выпуски исторических журналов, просмотр художественных, документальных видеопрограмм, историческая гостиная, виртуальные экскурсии, работа со средствами Интернет и СМИ).



**Выводы.** В заключение хотелось бы отметить, что в процессе формирования личности именно внеурочная деятельность в общеобразовательной организации играет определенную роль, она способствует формированию в сознании обучающегося основных социальных, нравственных и культурных ценностей.

Представленная модель реализации историко-культурного стандарта во внеурочной деятельности обучающихся может быть принята за основу при организации внеурочной деятельности в школе. Модель может быть реализована в любой общеобразовательной организации, ее внедрение в школах позволит достичь повышения качества внеурочной деятельности. Однако, необходимо отметить, что внеурочная деятельность в рамках реализации историко-культурного стандарта будет успешной и продуктивной только в том случае, если в ней будут заинтересованы и учащиеся, и педагоги.

#### **Литература:**

1. Григорьев, Д. В., Степанов, П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор. / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов – М.: Просвещение, 2010. – С. 4.
2. Зубова, Е.И., Нечаев, М.П. Проектирование и развитие толерантно воспитывающей среды в условиях социального многообразия. Монография. / Е.И. Зубова, М.П. Нечаев – М.: АСОУ, 2016. – С. 12.
3. Там же. С. 13.
4. Ильин, И.А. Путь к очевидности. / И.А. Ильин – М.: Мысль, 1993. – С. 309.
5. Нечаев, М.П. Моделирование развития культурно-образовательной среды в условиях системных изменений. / М.П. Нечаев // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 4. – С. 16-21.
6. Нечаев, М.П. Основные направления развития образовательной среды общеобразовательной организации. / М.П. Нечаев // – Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2017. – № 1. – С. 408-415.
7. Сухомлинский, В.А. Родина в сердце. / В.А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1978. – С. 22.
8. Там же. С. 26.
9. Ушинский, К.Д. О народности в общественном воспитании. Антология гуманной педагогики. / К.Д. Ушинский – Т.6 – М.: Педагогика, 1998. – С. 37.

**Педагогика**

**УДК: 378.2**

**магистр психологии Никитин Сергей Иванович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

**кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

### **ОСОБЕННОСТИ ФОНЕТИЧЕСКИХ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДИКТОРОВ РАДИО И ВЕДУЩИХ ТЕЛЕВИЗИОННЫХ ПРОГРАММ РОССИИ**

*Аннотация.* Статья рассматривает соотношение фонетических нарушений речи у дикторов радио и ведущих телевизионных передач в центральных средствах массовой информации России. Определена взаимосвязь орфоэпической грамотности и фонетического нарушения речи ведущих и дикторов средств массовой информации на телевидение и радио. Выявлены формы дислалии у ведущих центральных телевизионных передач и дикторов на радио России. Перечислены виды дислалии, которые встречаются у ведущих центральных телевизионных программ и дикторов радиозифира. Классифицирована дизартрия у ведущих телерадиозифиров. Выборку исследования составляют 100 человек, которые являются дикторами центральных телерадиопередач средств массовой информации России.

*Ключевые слова:* дислалия, дикторы, телевизионные передачи, радио, фонетическое нарушение речи, орфоэпическая грамотность, дизартрия.

*Annotation.* The article examines the correlation of phonetic speech disorders among radio announcers and leading television programs in the central mass media of Russia. The interrelation between orthoepic literacy and phonetic speech disorders of leading and newscasters of mass media on television and radio is determined. The forms of dyslalia among the leading central television programs and announcers on the radio of Russia have been revealed. The types of dyslalia that are found in the leading central television programs and radio broadcasters are listed. Dysarthria is classified in leading TV and radio broadcasts. The sample of the study is 100 people who are the announcers of the central television and radio broadcasts of the Russian mass media.

*Keywords:* dyslalia, speakers, television programs, radio, phonetic speech disorder, orthoepic literacy, dysarthria.

**Введение.** В современном русском языке под орфоэпией понимается совокупность всех норм произношения в языке, а также отдельный раздел языкознания, который исследует функционирование этих норм. Орфоэпия определяет рекомендации по произношению различных звуков, звукосочетаний, грамматических форм, слов. Основу экспрессивной речи составляют такие понятия, как произношение и ударение. Это определяет необходимость правильно произносить слова, делать логические ударения, тем более что устная речь развивается очень стремительно и распространена в большей степени чем письменная. На современном этапе развития человеческого общества люди стали меньше читать и писать при этом больше говорить и слушать. Поэтому возрастают требования, предъявляемые для тиражирования орфоэпических норм со стороны средств массовой информации включая телерадиозифир. Орфоэпические нормы русского языка призваны регулировать правильное произношение звуков в различных фонетических позициях, с другими звуками, в определённых грамматических формах и отдельно стоящих словах. Одной из отличительных черт произношения является единообразие. Ошибки орфоэпического характера часто негативно сказываются на восприятии речи слушателями. Они отвлекают внимание собеседника от смысла разговора, способны вызвать непонимание и раздражение. Соответствующее орфоэпическим нормам произношение облегчает процесс коммуникации и делает его более действенным и результативным.

Орфоэпические нормы определяет фонетическая система языка. Каждому языку свойственен свой фонетический закон, регулирующий произношение звуков и слов.

В настоящее время речь ведущего ток шоу, выпуска новостей, прямых эфиров, звучащая с экрана центрального телевидения и дикторов развлекательных, научно-популярных, спортивных, дискуссионных радиопередач России вносит свой непосредственный вклад в развитие русского литературного языка [4, 14]. Правильность произношения звуков и слов являются важными элементами журналистской профессии на радио и телевидении [13]. Речь дикторов на радио и ведущих центральных телевизионных программ должна отличаться высокой культурой слова, быть образцом фонетической и орфоэпической грамотности. Средства массовой информации оказывают серьёзное влияние на формирование литературной нормы речи у населения [1, 5]. К сожалению, стоит констатировать тот факт, что с экранов телевизоров и радиозэфиров мы всё чаще слышим речевые ошибки, обусловленные фонетическими нарушениями речи. Речевые ошибки классифицируются в соответствии с уровнем знания языка: орфоэпические (акцентологические, стилистические, грамматические, лексические, логические) и фонетические нарушения речи [4, 12, 14]. Фонетические речевые нарушения имеют клиническую классификацию (Б. М. Гриншпун, С. С. Ляпидевский, О. В. Правдина, Ф. А. Рау, М. Е. Хватцев и др.), в её основу входят: нарушение темпа речи, нарушение голоса, дислалия, дизартрия, ринолалия, афазия, алалия, заикание, нарушение чтения и письма (дислексия и алексия, дисграфия и аграфия) [7, 11].

Мы придерживаемся позиции исследователей [2, 3, 8, 9, 10] говорящих о том, что коммуникативные качества речи очень важны для понимания слушателями. Значение слова коммуникация определяется как сообщение информации одним лицом другому лицу или группе лиц, общение. В общение принимают участие адресат (воспринимающий информацию), зритель центральных телевизионных каналов, слушатель радиозэфиров России и адресант (создающий информацию) телерадиоведущий. Какими коммуникативными качествами должна быть речь говорящего (телерадиоведущего), чтобы адресат (слушатель радио, зритель телевидения) правильно воспринимал (декодировал) её, был заинтересован в получении информации и адекватно воспринимал полученный информационный материал? Умение ясно и чётко выражать свои мысли называется точностью речи. Недостаточное знание русского языка, его особенностей является причиной неточной речи. Строгое соответствие слов обозначаемым предметам, явлениям действительности, выступает основным критерием точности и правильности речи. Правильность речи – основное, главное коммуникативное качество речи, благодаря которой обеспечивается единство речи телерадиоведущего.

Все это определило **цель** нашего исследования – выявить и классифицировать фонетические нарушения у дикторов радио и ведущих центральных телевизионных передач.

**Объектом** нашего исследования являются дикторы радио и ведущие телевизионных передач.

**Предметом** исследования рассматриваются фонетические нарушения речи телерадиоведущих и их особенности.

Данная цель определяет следующие **задачи**:

- определение орфоэпической грамотности в соотнесённости с фонетическими нарушениями речи.
- выявления форм дислалии и дизартрии у дикторов центральных телерадиозэфиров.
- выделить характерные особенности фонетических нарушений у дикторов радио и ведущих телевизионных программ.

Поставленные задачи определяют используемые методы в исследовании: описательный метод, метод наблюдения.

**Гипотеза** исследования предполагает, что речь телерадиоведущих оказывает влияние на орфоэпическую грамотность населения.

В исследование принимали участие 50 ведущих телевизионных передач десяти центральных каналов и 50 дикторов на радио, средств массовой информации России.

**Изложение основного материала статьи.** Дикторы радио и ведущие телевизионных программ относятся к профессиям с высочайшими требованиями к качеству голоса [6]. Орфоэпическая грамотность у дикторов предполагает совокупность правил устной речи, определяющие правильное литературное произношение и ударения, правильное произношение слов в целом. Фонетическая норма (грамотность) у дикторов чётко регламентирует правильное использование артикуляционного аппарата для производства звуков родного языка, правильное произношение звуков.

Исследование центральных средств массовой информации показало, что фонетические нарушения дикторов радио и ведущих центральных телевизионных программ России относятся к нарушениям звукопроизношения, наиболее часто представленного в клинической форме дислалии. Дислалия – это нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. У дикторов радио и ведущих центральных телевизионных программ России встречается функциональная дислалия, при которой регистрируется неправильное произношение трудных по артикуляции звуков: [р] - [р']; [л] - [л']; [с] - [з]; [и], [ж], [ч], [и]. Нарушение данных звуков представлено отсутствием или искажением звука [р] и [р'], выявлены недостатки в произношении звука [л] и [л']. Кроме этого в 10% обнаружены дефекты в произношении группы шипящих звуков по типу искажения, что качественно ухудшает звукопроизносительную составляющую речи теле и радиоведущих.

Анализ центральных программ на телевидении и радио России с участием ведущих и дикторов с фонетическими нарушениями речи, показывает также наличие механической дислалии, которая вызвана органическими дефектами периферического речевого аппарата его мышечного и костного строения. К подобным нарушениям приводят – укорочённая уздечка языка, большой или маленький язык, прогнатия или прогения, неправильное строение нёба, толстые губы и т. д. Не устранённые или не до конца устранённые в сензитивном периоде причины, приводящие к механической дислалии чаще характеризуют ребенка старшего дошкольного возраста. Не проведенная своевременно коррекционно-логопедическая работа сопровождается речью взрослого человека.

В нашем исследовании у дикторов радио и ведущих центральных телевизионных программ России было выявлено наличие простой дислалии, т. к. у респондентов регистрировалось до четырёх дефектных звуков, представляющих одну артикуляционную группу свистящих или шипящих. Важно отметить, что из них 30% дикторов заменяли звук [с] на [ф] или смешивали свистящие звуки, тогда как 40% респондентов искажали звуки [р, р']; [с, с']. Таким образом, у значительного количества дикторов радио и ведущих центральных телевизионных программ России было выявлено нарушение звукопроизношения по типу дислалии.

Дальнейшие исследования средств массовой информации России показали наличие дизартрического компонента у ведущих центральных телевизионных каналов и дикторов радио. Дизартрия – это нарушение звукопроизношения, которое сопровождается расстройствами речевого дыхания, артикуляции, фонации, интонационной окраски и темпа – ритмической организации речи, вследствие этих нарушений речь теряет выразительность и членораздельность. Во взрослом возрасте возникновение дизартрии может быть связано с перенесёнными травмами головы (сотрясения мозга, контузиями, баротравма), инсультом, возможными опухолями головного мозга и т. д. У ведущих центральных телевизионных программ и дикторов радио России встречается дизартрия, которую неврологическая классификация различает с учётом поражения речедвигательного аппарата. Основываясь на логопедическую классификацию дизартрии, в нашем исследовании была выявлена одна степень (стёртая дизартрия) – лёгкое расстройство просодического и фонетического компонентов речи, негрубое нарушение иннервации артикулярных органов. Характер речевого дефекта при стёртой дизартрии включает в себя нечёткую артикуляцию, сложность автоматизации, маловыразительную речь, искажение звуков нескольких фонетических групп, обычно шипящих [ш, ж, ч, ц], свистящих [с, з, ц] и сонорных [л, р]. Стёртая дизартрия у взрослых обуславливается микроочаговым поражением речедвигательного центра вследствие инсульта, микроинсульта, баротравмы, сотрясения головного мозга и т. д. или является нарушением звукопроизносительной стороны речи с детства. В проведенном экспериментальном исследовании было выявлено, что 30% дикторов имели проявления стёртой дизартрии сонорной группы [л], [р], а также шипящих, свистящих [ш], [с].

Важно отметить, что фонетические нарушения речи влияют на орфоэпическую грамотность дикторов радио и ведущих центральных телевизионных программ России, которая выражается в речевых ошибках, усечении окончания слов, искажении и замене звуков, слиянии или проглатывании некоторых звуков и слов, ставятся неверные ударения – все это приводит к искажению смысла высказывания. При неудачном сочетании слов возникает труднопроизносимое консонантное сочетание, изменяется смысл высказывания ведущего информационной программы.

Следует обратить внимание, что фонетические нарушения у дикторов радио составляют 5% (эксперты в узкой области науки, культуры и т. д. ведущие авторских программ на радио) от выборки в 50 человек, а фонетические нарушения ведущих центральных телевизионных программ составляет 10% от выборки в 50 человек. Разница в полученных результатах вероятно связана с тем, что на радио заявлены более высокие требования к дикторам, обусловленные спецификой радио (зритель не видит ведущего, а только слышит), фонетические нарушения речи ничем не компенсируются (мимикой, жестами, внешностью как у ведущих центральных телевизионных программ), тем самым фонетическое нарушение речи ещё больше искажает передаваемую информацию.

В результате проведённого исследования дикторов радио и ведущих центральных телевизионных программ России выдвинутая гипотеза о том, что речь телерадиоведущих оказывает влияние на орфоэпическую грамотность населения, подтвердилась.

**Выводы.** Итак, полноценная речь взрослого человека складывается в устранение всех недостатков звукопроизношения в дошкольном возрасте, до того как они превратятся в стойкий и сложный дефект речи. Важно помнить, что в дошкольный период речь у ребёнка развивается наиболее интенсивно и возможна гибкая коррекция. Перечисленные виды дислалии (ротацизм, ламбдацизм и сигматизм) которые установлены в исследовании у дикторов радио и ведущих центральных телевизионных передач России преодолеваются, корректируются качественнее и легче в старшем дошкольном возрасте. Выявленная стёртая дизартрия у взрослых ведущих телерадиоэфиров корректируется с помощью систематической логопедической работы и даёт положительные результаты при терапии основного заболевания, выявленного логопедом и неврологом.

#### **Литература:**

1. Булгакова Е.В., Шолохов А.В., Томашенко Н.А. Метод идентификации дикторов на основе сравнения статистик длительностей фонем // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. — 2015. — №1. — С. 70-77.
2. Бысько М.В. Звуки современного информационного радиозэфира // ЭНЖ Медиамузыка. — № 1 (2012) // [http://mediamusic-journal.com/Issues/1\\_3.html](http://mediamusic-journal.com/Issues/1_3.html). URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_24862087\\_98696420.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_24862087_98696420.pdf) (дата обращения: 10.03.2018).
3. Васильев Р.А. Исследование особенностей фонетического строя речи и идентификация дикторов по голосу // Информационная безопасность регионов. — 2012. — №2(11). — С. 57-63.
4. Волошина В.А. Типология речевых ошибок на телевидении // Вестник Московского государственного университета печати. — 2015. — №2. — С. 127-135.
5. Дёмина М.А. Просодические средства воздействия в речи дикторов информационных программ // Вестник МГЛУ. — 2013. — №1. — С. 41-50.
6. Иванова Е.К., Охтярова Т.И. Пути формирования и сохранения профессиональных качеств голоса // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. — 2015. — №2(42). — С. 134-139.
7. Медведева Е.Ю. Особенности работы по обогащению лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с нарушением речи // Вестник Мининского университета. — 2014. — №3. — С. 21-24.
8. Нечаева Е.С. Сопоставительный анализ фоностилистических особенностей дикторской речи в английских и русских информационных текстах // Научное мнение. — 2013. — №2. — С. 30-35.
9. Скарёв Д.С. Функционирование фразеологизмов с компонентами-соматизмами в публицистическом дискурсе (на материале устной речи телерадиожурналистов // Вестник Челябинского государственного университета. — 2007. — №13. — С. 109-112.
10. Углова Н.Г. Специфика мелодики и темпа дикторской речи (экспериментально-фонетическое исследование на материале информационных программ Американского телевидения). Диссертация к.ф.н. — М.: РГБ ОД, 61:06-10/994, 2006. — 168 с.
11. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. Педагогика и психология. — М.: Просвещение, 1989. — 223 с.
12. Фоменко Ю.В. Типы речевых ошибок. Учебное пособие. — Новосибирск : НГПУ, 1994. — 60 с.
13. Хузеева Л.Р. Специфика телевизионного текста: учебно-методическое пособие. — Казань: Казанский университет, 2015. — 73 с.
14. Шматко Н.А. Предупреждение ошибок в речи радиоведущего // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. — 2016. — №1. — С. 190-194.

УДК 372.881.111.1 + 811.11-112

кандидат педагогических наук, доцент,  
 заведующий кафедрой филологии Нурутдинова Аида Рустамовна  
 Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань);  
 кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Елена Викторовна  
 Казанский государственный энергетический университет (г. Казань)

### ФИЛЬМЫ В ОБЛАСТИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ВЛИЯНИЕ ФИЛЬМОВ НА ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Аннотация.* В статье кратко представлена концепция обучения иностранным языкам (ИЯ) на основе использования фильмов. В статье подчеркивается важность положительного эффекта и, значимость разных стилей обучения, мозговой штурм при изучении и планировании обучения посредством фильмов. В данной статье обсуждается использование фильмов в различных аспектах преподавания иностранных языков: устного общения, лексики, грамматики и культурных аспектов. Также анализируются факты, которые необходимо учитывать при использовании фильмов в обучении.

*Ключевые слова:* усвоение второго языка, коммуникативное взаимодействие, концепция интерференции, коммуникативная компетентность, коммуникативная эффективность, интеграция отдельных суб-навыков.

*Annotation.* The article briefly introduces the concept of teaching foreign languages (ESL/EFL) based on the use of films. The article emphasizes the importance of authenticity, positive effect, the necessity of different learning styles, as well as the brain activity in teaching and learning ESL through films. This article discusses the use of films in various aspects of teaching foreign languages: oral communication, vocabulary, writing, grammar and cultural aspects.

*Keywords:* second language acquisition, communicative interaction, the concept of interference, communicative competence, communicative effectiveness, integrate separate sub-skills.

**Введение** В настоящее время студенты, изучающие иностранные языки в высшей школе, довольно неоднородны не только по уровню их компетентности, но и в том, что касается их интересов и стратегий обучения. Данные аспекты следует учитывать при планировании обучения и проведении практических занятий по иностранному языку. Одним из способов обеспечения разнообразия и гибкости является использование фильмов в обучении иностранному языку (ИЯ).

*Проблема использования фильмов при обучении ИЯ* рассмотрена многими учеными: Чампокс [8] изучил использование фильмов в качестве учебного ресурса, Аллан [5], Столлер [27], Катчен [16] и Суфен [28] проанализировали использование фильмов и видеокассет, касающихся ИЯ. Тем не менее, для того, чтобы иметь достаточно полный взгляд на эту тему, нужно выделить, спорные моменты, как аутентичность, которые были изучены Гилмором [14] и Мишаном [22], а также различные стили обучения, изученные Рейдом [25]. Данные исследования послужили основой для постановки гипотезы: *почему использование фильмов в обучении ИЯ является важным методом и имеет несколько преимуществ по сравнению с более традиционными стилями обучения.*

**Формулировка цели статьи.** В данной научной статье основное внимание уделяется анализу влияния фильмов в пяти аспектах преподавания иностранного языка:

1. Обучение устному общению.
2. Обучение письму.
3. Обучение лексики.
4. Обучение грамматики.
5. Изучению культурных аспектов.

#### **Изложение основного материала статьи.**

##### **Обучение устному общению.**

Согласно Литтлвуду [21, с. 22], отношение ко второму (иностранному) языку изучалось в течение десятилетий. До конца 1960-х годов большинство людей рассматривали иностранную речь как ошибочную версию родного языка. Ошибки считались признаками неудач в обучении. Более того, концепция отрицательной интерференции усилила эту точку зрения. Однако, в соответствии с новым подходом иностранный язык рассматривали как адаптацию правил в изучении целевой (иностранной) языковой системы [1]. Таким образом, ошибки студентов не должны рассматриваться как признаки отказа от обучения. Катчен [16, с. 221-236] указывает, что студенты, которые хорошо разговаривают на своем (родном) языке, также являются хорошими ораторами на иностранном языке, поскольку навыки общения не являются автоматическими.

Нейшн и Ньютон [23, с. 120-121] подчеркивают важность диалоговых стратегий, которые помогут вести разговор, даже если студент незнаком с темой. Полезный метод в разговоре называется Q=SA+EI, означает, что на вопрос (Question) всегда следует короткий ответ (Short Answer) и дополнительная информация (Extra Information) об ответе. Другим важным фактором в свободном разговоре является «помогающий партнер»: данная помощь может заключаться в представлении неизвестных слов, выполнении предложений и вопросов. Методы, как пересказывание или передача разговора, являются полезными способами привлечения более слабых студентов к разговору. Разговор также может быть заранее подготовлен, что уменьшает нервозность студентов, и даже слабые получают возможность подготовить свою речь и сосредоточиться на аспектах, которые являются проблемными для них [3].

Кроме того, обучение устным навыкам иногда состоит также из формального выступления. Характерным для формальной речи является транзакционная связь, а именно, целью коммуникации является представление информации, а не просто поддержание социального контакта. Другая характеристика – продолжительные высказывания: официальная речь обычно не является диалогом, а представляет собой презентацию, которая требует повествования в течение нескольких минут в виде понятной и организованной структуры. Более того, на официальную речь часто также влияет словарный состав, например, академическая лексика [3]. Официальное выступление это продуманный способ с возможностью контролировать речь. Наконец, важный вопрос об официальном стиле речи состоит в том, что данный стиль требует обучения,



поскольку он не является навыком, который приходит естественным путем, и также нуждается в большом количестве практик [23, с. 120-122].

Кроме того, Нейшн и Ньютон [23, с. 120-122] подчеркивают, что важным аспектом официальной речи является то, что студент выступает в роли слушателя, что позволяет замечать некоторые факторы, которые они должны избегать в своей письменной или устной речи. Студент должен также иметь возможность работать над разными разговорными задачами, которые постепенно усложняются. Существуют различные аспекты, влияющие на сложность задачи, например, объем необходимой подготовки и количество предметов, персонажей или контрольных точек для обработки представленной информации. В заключение, все эти факторы облегчают вовлечение в дискуссию и делают ее менее «запугивающей» для использования иностранного языка. Эти аспекты являются также и полезным способом мотивировать студентов к говорению и укреплять уверенность.

Однако, несмотря на то, что обучение устным навыкам речи может быть сложным; преподавание устных навыков очень важно, чтобы дать студентам необходимый материал и инструменты для развития коммуникативной компетентности [2]. Тем не менее, мотивация студентов к использованию иностранного языка также может быть проблемой, поскольку студенты могут не доверять разговорному процессу на иностранном языке. Таким образом, различные коммуникативные действия полезны, поскольку они помогают учащимся интегрировать свои отдельные суб-навыки в эффективную систему передачи значений. Они также активизируют способность к усвоению языка посредством естественных процессов. «Внимание студентов сосредоточено на значениях, которые нужно передать, а не на языковых предметах, которые нужно изучить» [19, с. 92-96].

Катчен [16, с. 221-236] подчеркивает, что учебники не учат диалоговым взаимодействием. Таким образом, фильмы могут быть эффективным способом мотивировать студентов к развитию устных навыков, поскольку фильмы обычно представляют собой самый подлинный (естественный) язык. Кроме того, очень распространено, что фильмы ссылаются на чувства, мнения и создают дискуссию, что обычно помогает преподавателю предоставить студентам темы для обсуждения. Задачи, сосредоточенные на устных навыках и на основе фильма, могут быть, например, групповыми обсуждениями по теме с собственными мнениями, дискуссией, повторением сцены фильма или альтернативным окончанием фильма. Мишан [22, с. 216-225] также упоминает «образ-звук»: студентам рекомендуется воспроизводить некоторые изображения или звуки из фильма, который особенно поразил их и какие чувства вызвал. Другая версия этой деятельности - задавать подробные вопросы, такие как «что вас удивило?» Или «что вам понравилось?». Преподаватель должен проявлять творческий подход, чтобы придумать универсальные и обучающие задачи. Однако, по словам Катчена [16, с. 221-236], можно создать курс слушания и выступления на университетском уровне, используя фильмы DVD в качестве основного материала курса. Несмотря на то, что этот тип курса оказался довольно трудоемким, отзывы учащихся были положительными, а занятия были универсальными и интересными. Таким образом, использование фильмов является мотивирующим как для преподавателя, так и для студентов.

#### **Обучение письму.**

Согласно Катчену [16, с. 221-236], письмо считается активным навыком, поскольку оно является производительным навыком, в отличие от, например, чтения и прослушивания. Хотя чтение и прослушивание требует активного участия мозга, это подчеркивается в письменной форме. Таким образом, наряду с этим, необходимо практиковать письмо, чтобы студенты могли развивать свои продуктивные языковые навыки. Гейхард [13, с. 221-246] перечисляет некоторые важные моменты, которые включают: выбор слов; использование соответствующей грамматики, синтаксиса; механики и организации идей в согласованной и сплоченной форме. Тем не менее, обучение письму также включает в себя внимание к аудитории и цели, и наличие смысла. Поскольку при письме нужно учитывать несколько аспектов, преподавание письменности может быть повторяющимся. Выбор разных типов текста может сделать обучение письму универсальной и интересной для студентов. Более того, фильмы могут принести многообразие к письменным заданиям.

Некоторые примеры письменных задач, основанных на фильме, могут быть, например, просмотр фильма или его обзора, сравнение фильма и книги, написание альтернативного финала фильма или написание письма одному из персонажей фильма. Кроме того, перед просмотром фильма можно использовать предварительное письменное задание: студенты могут, написать, что они ожидают от фильма определяя по его названию. В предварительном письменном задании студенты получают возможность практиковать различные способы письменной речи: мозговой штурм, кластеризация, стратегический опрос, эскиз, свободное письмо, собеседование и сбор информации. Кроме того, написание «чернового варианта» является полезным практическим навыком, а повтор обычно помогает студенту выявить языковые ошибки [13, с. 221-246].

#### **Обучение лексике.**

Как и во всех других областях преподавания иностранного языка, в обучении лексике было много разных методов, которые менялись в течение десятилетий. Согласно Сельсе-Мурсия и Розенсвейг [7, с. 241-257], подход грамматического перевода (The Grammar-Translation Approach) подчеркивал признание письменных слов (например, лексика) и осознание части речи каждого слова. Более того, все языки изучались аналогично латыни. Позже Подход к чтению (The Reading Approach) больше укрепил понимание словаря (лексика), поскольку его главной задачей было понимание письменного материала на иностранном языке. Оба эти подхода требовали поиска слов и перевода текстов с иностранного языка, а также ни один из подходов, не был направлен на то, чтобы студенты действительно понимали и говорили на иностранном языке.

Таким образом, два других подхода, Прямой метод (The Direct Method) и Аудиоязычный подход (The Audio-Lingual Approach) появились в ответ на предыдущие существующие подходы. Прямой метод предполагает, что студент изучает иностранный язык посредством активного и значимого использования, а на практическом занятии использует и слышит только целевой (иностранной) язык. Роль лексики (словаря) очень важна, и является неотъемлемой частью каждого урока. С другой стороны, Аудиоязычный подход сознательно ослабил преподавание лексики на начальных этапах, сведя ее к минимуму, пока не будут освоены основные структуры и звуковая система иностранного языка. Таким образом, за последние десятилетия обучение лексике было второстепенным.

Однако в настоящее время роль словарного запаса важна, и преподаватели пытаются сбалансировать все различные области преподавания иностранного языка. Разумеется, собственные взгляды преподавателя

влиять на преподавание, и если преподаватель не думает, что знание лексики имеет большое значение, вполне вероятно, что преподаватель не концентрируется на обучении этому. Тем не менее, современная тенденция заключается в том, чтобы иметь возможность общаться на иностранном языке, и, следовательно, лексика, наряду с грамматикой и устными навыками, играет большую роль.

Соответственно, существует различие между активным лексическим запасом (т.е. воспроизводство) и пассивным лексическим запасом (т.е. распознавание и понимание). Преподаватель должен знать, к какой категории относятся лексический запас. Активное использование лексики, конечно, важно, тогда как пассивное использование лексики для прослушивания или чтения может вообще исключать «производственные возможности» [4]. Еще один важный момент заключается в том, что преподаватель должен решить, следует ли изучать пассивную лексику на постоянной или временной основе, например, для понимания фрагмента текста или фильма без учета дальнейшего использования. Однако в изучении иностранного языка необходимы как пассивная, так и активная лексика.

Изучение новых слов на иностранном языке не легко, и для этого требуется большое количество повторений. Юксель и Танриверди [31, с. 48-54] подчеркивают полезность английских надписей при просмотре фильма. Подписи (надписи, субтитры) облегчают приобретение лексического запаса, поскольку они помогают студенту включить слово в свой контекст. Так было, по крайней мере, когда в учебном процессе иностранного языка использовались более короткие клипы. Фактически, согласно Врей [30, с. 249-267], с помощью телевидения можно обучить лексике и даже готовым сценариям определенной социальной ситуации. При достаточном повторении и практике даже слабый студент может получить большое количество лексики, несмотря на предыдущий лингвистический опыт. Наконец, изученная лексика может использоваться в устном упражнении (обсуждение, интервью и т. д.) или в письменном задании (эссе, просмотре фильмов и т.д.).

#### **Обучение грамматике.**

Согласно Ларсен-Фримену [20, с. 217-228] в течение последних десятилетий существуют разные методы обучения грамматике, среди них популярны такие, как Silent Way, Total Physical Response и Counseling-Learning Approach. В дополнение к данным методам существуют два подхода к обучению грамматике: аудиоязыковой и когнитивный код. Аудиоязыковой подход основан на идее структуралистов, и заключается в том, что при изучении первого языка на ребенка может воздействовать и второй (иностранный) язык, подражая взрослой модели «*tabula rasa*». Тем не менее, для изучающих второй (иностранный) язык данные знания не являются преимуществом, а скорее мешают. И методами обучения грамматике становятся запоминание диалога, практика и структурное повторение.

Крашен [17, с. 126-146] указывает на различные методы, используемые в обучении (преподавании) грамматике. Первый, метод грамматического перевода (The Grammar-Translation Method) состоит из объяснения правил грамматики, представления лексики в виде билингвального списка, где подчеркивается представленное правило, а также лексика и упражнения, предназначенные для практики как грамматики, так и словарного запаса. Вторым методом – аудиолингвизм (AudioLingualism), состоящий из диалога, который содержит структуры и лексику урока. Считается, что студент подражая диалогу, в конечном итоге запомнит его. Практика происходит в группах, и после студент выполняет определенные задания, доводя навыки до автоматизма. Третий метод – когнитивный код (The Cognitive-Code), который помогает студенту во всех четырех навыках: говорении, прослушивании, чтении и письме. Когнитивный код подчеркивает коммуникативную компетентность и направлен на свободное владение иностранным языком. Четвертый метод – Прямой метод (The Direct Method) использует целевой (иностранный) язык в каждой ситуации и тесно связан с индуктивным обучением, что дает студентам возможность угадывать или разрабатывать правила языка. Преподаватель задает интересные и содержательные вопросы, чтобы мотивировать студентов и побудить их привести примеры целевой структуры. Пятый метод – это естественный подход (The Natural Approach), который предназначен для обучения иностранному языку в университете. Его принципы заключаются в том, что аудиторное время посвящено представлению информации для приобретения (поиска), преподаватель говорит только на целевом (иностранном) языке, и студенты могут использовать либо свой первый (родной) язык, либо иностранный, а ошибки исправляются только в том случае, если общение нарушено. Шестым методом – это полный физический ответ (The Total Physical Response), который имеет следующие принципы: 1) речь замедляется до тех пор, пока понимание разговорного языка «не будет широко интернализировано»; 2) «Достичь понимания разговорной речи через высказывания преподавателя»; 3) «Ожидайте, что в какой-то момент в понимании разговорной речи студенты будут показывать «готовность» к разговору». Седьмым методом – это поисковая система (Suggestopedia), которая состоит из трех частей: обзор, сделанный традиционным разговором, играми и т.д., презентация нового материала в форме диалогов и, наконец, воспроизведение диалога преподавателем, в то время как студенты следят за текстом. В целом, эти разные методы имеют свои положительные и отрицательные стороны, а некоторые из них все еще используются, в то время как другие считаются устаревшими.

Обучение грамматике также имеет два разных способа: дедуктивный и индуктивный способ обучения. Согласно Ларсен-Фримену [20, с. 217-228], в дедуктивном обучении учитель рассказывает правило, а затем приводит студента к последующему выводу. Другими словами, дедуктивный стиль традиционный и ориентированный на преподавателя. Индуктивный способ позволяет студенту самостоятельно придумать правило после того, как преподаватель представил несколько примеров. Это современный способ обучения, и он активизирует студента больше, поскольку может сформировать правило и должен думать о примерах, чтобы узнать правильное решение. Таким образом, синоним дедуктивного способа может быть «управляемый по правилам» и для индуктивного «обнаружения правил».

Более того, использование аудиовизуальных методов, таких как фильмы, может побудить студентов изучать грамматику по-другому. Например, Ван Аббе [29, с. 11] указывает, что использование аудиовизуальных методов делает обучение эффективным и мотивирует студентов посещать занятия. Он ссылается на курс, в котором использовались аудиовизуальные материалы, и в результате курса студенты смогли приобрести грамматические навыки, которые они никогда не могли бы извлечь из традиционного и более формального урока грамматики.

Поскольку грамматику можно преподавать по-разному, также полезно использовать универсальные материалы. Кроме того, грамматические задания, основанные на фильме, могут быть, например,

упражнением для заполнения пробелов, введения в новой грамматической темы, пересмотра уже выученной грамматической темы, основанного на сцене фильма [9, 10].

#### **Изучение культурных аспектов.**

С иностранным языком всегда приходит и иностранная культура, и поэтому, важно распространить знания о культуре целевой (иностранной) страны, чтобы студенты могли ее понять. Изучение (преподавание) культурных аспектов на занятиях по иностранному языку важно, поскольку учебники дают узкую картину англоязычной культуры. Большинство глав касаются либо США, либо Соединенного Королевства, и другие англоязычные области не представлены; важно чтобы студенты могли понять, насколько универсальна англоязычная культура.

Также при изучении иностранного языка полезно понять некоторые моменты о других культурах. Преподаватели иностранного языка (ИЯ) могут вести межкультурное (кросс-культурное) общение, которое включает в себя моменты адаптации, поведение, решение проблем, знакомство с людьми. Согласно Хинкелю [15, с. 6], понимание концепции построения второго (иностранного) языка у студентов влияет на их мировоззрения, убеждения, предположения. Согласно Хинкелю [15], культура и язык неотделимы друг от друга, изучение разных культур сделает человека снисходительным (толерантным), уважительным.

Хинкель [15] также указывает, что при обучении культурным аспектам должно быть введено по меньшей мере четыре понятия культуры: *этническая* культура, *местная* культура, *академическая* культура и *дисциплинарная* культура. Что касается выбора, фильмы должны быть кросс-культурно интерпретируемыми, и необходим как контрастный, так и сравнительный анализ кодов, а не только изолированное поведение. В целом, обучение культурным аспектам гораздо сложнее, чем можно было себе представить.

Фильмы – отличный способ представить англоязычную культуру, например, о Австралии, Новой Зеландии или англоязычной Индии. Фильмы обеспечивают интересный способ познакомиться с менее известными англоязычными областями. Фильм может работать как плацдарм для обсуждения культурных аспектов, как введение в новую культуру или как информативный материал. Возможны как письменные, так и устные задания по культурологическим темам, и они могут выполняться как индивидуально, так и в группах. Тем не менее, фильмы – это хороший способ задать вопросы и дискуссии в аудитории, а разные взгляды и опыт разных студентов могут быть чрезвычайно интересными и мотивировать остальных к разговору.

#### **Возможные ограничения.**

Несмотря на то, что использование фильмов может диверсифицировать учебную программу и мотивировать студентов изучать целевой (иностранной) язык, использование фильмов не всегда является простым и безотказным. Согласно Столлеру [27], использование фильмов требует значительной подготовки, так как преподаватели обычно заняты, подготовкой к практическим занятиям, что также считается трудоемкой, и, возможно, легче следовать учебнику вместо подготовки фильма и связанных с ним заданий.

Чампокс [8] указывает, что важным фактором, который может помешать использованию фильмов, является закон об авторском праве. При планировании занятий необходимо учитывать ограничения авторского права. Кроме того, бывает неясно даже для преподавателей, могут ли они показывать данные фильмы в аудиториях. В этих случаях необходимо, чтобы все знали, что юридически приемлемо.

Кроме того, Столлер [27] упоминает также плохое оборудование как фактор, который может усложнить использование фильмов в обучении. Однако в настоящее время языковые классы достаточно хорошо оборудованы, и почти во всех аудиториях есть телевизор или компьютер, который позволяет использовать, например, DVD-фильмы.

Столлер [20] и Чампокс [8] подчеркивают, что использование фильмов в преподавании иностранного языка не должно пассивным как для преподавателей, так и для студентов. Другими словами, учебная программа должна быть основанной на содержании, и фильм следует использовать в качестве основы для других видов деятельности. Задания должны быть запланированы с учетом уровня мастерства студентов, но не слишком сложными, чтобы поддерживать мотивацию.

**Заключение и выводы.** При обучении устным навыкам важно заметить, что студенты обычно не фокусируются на речевой деятельности. С другой стороны, фильмы могут быть хорошим способом овладеть навыками, необходимыми в повседневной речи и может побудить студентов к общению. Более того, фильмы могут вызывать чувства, мнения и создавать дискуссии [14, с. 221-236]. Таким образом, различные типы групповых обсуждений или дебатов полезны при обучении устному общению.

Фильмы могут быть полезным инструментом при обучении лексике. Если целью преподавания является обучение коммуникативной компетенции, они слышат современный язык и более неформальное обсуждение. Это позволяет им подобрать, фразы или выражения, которые они могли бы использовать в англоязычной среде. Конечно, это зависит от выбранного фильма и его стиля. Лексика изучаются как для активного использования (например, для запоминания и воспроизведения), так и для пассивного использования (например, распознавания и понимания), и, как правило, богатый язык, используемый в фильмах, содержит примеры обоих этих типов [7, с. 241-257]. Кроме того, фильмы могут быть хорошим способом при обучении лексике, связанной с определенной темой (например, в ресторанах или торговых ситуациях, с помощью примера, предоставленного фильмом).

Конечно, у студентов могут быть разные мнения об обучении грамматике, преподавателю возможно сложно найти способ обучения грамматике, который мог бы стимулировать как можно больше студентов. Существует несколько различных методов преподавания грамматике. Использование аудиовизуальных методов мотивирует и делает обучение эффективным [29, с. 11]. Сцена фильма может использоваться, как введение в новую грамматическую тему или как пример определенной структуры грамматике.

Использование фильмов подходит для обучения культурным аспектам. Учебники дают узкую картину англоязычного мира, тогда как фильмы предоставляют аутентичный интересный способ и, как правило, фильмы облегчают студентам понимания разных культур.

1. Фильмы как аутентичные материалы, представляют студентам «подлинное понимание» [22, с. 216], и помогает осознать связь между более традиционным преподаванием в аудитории и реальным миром, а также иностранный язык используется в реальных повседневных ситуациях вне аудиторного времени [13, с. 89-109]. Как указывает Крашен «естественный вклад» [18, с 4], помогает студентам усваивать иностранный язык не замечая своей работы над ним.

2. Фильмы улучшают развитие навыков общения на иностранном языке, поскольку они вносят разнообразие, реальность, аутентичность и гибкость в практических занятиях ИЯ и, прежде всего, диверсифицируют учебную программу [27, с. 1].

3. Использование фильмов может побудить студентов изучать иностранный язык, а визуальность фильма может помочь слабым студентам понять, поскольку он предлагает другой канал понимания в дополнение к простому прослушиванию языка [8] [5, с. 48-65] [27].

#### Литература:

1. Ганиева Й. Н., Нурутдинова А.Р. Межкультурная коммуникация в системе высшего языкового образования при профессионально-ориентированном обучении (анализ факторов) // *Общественные науки*, 2016, №6-2. – С. 65-73

2. Нурутдинова А.Р., Дмитриева Е.В. Использование сайтов социальных сетей в контексте высшего образования: различия в результатах обучения между Moodle и Facebook. *Современные проблемы науки и образования*. – 2018. – № 1; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=27380> (дата обращения: 06.02.2018).

3. Нурутдинова А.Р., Дмитриева Е.В. Проблема изучения второго языка при разработке курса «Академический английский для магистров и аспирантов» (на примере обучения по естественным и техническим направлениям подготовки). *Вестник Вятского государственного университета*, 2017, No 11. – С. 178- 185.

4. Шайдуллина А.Р., Нурутдинова А.Р. Система иноязычной межкультурной коммуникации: анализ методических направлений в обучении речевой деятельности: неязыковые вузы // *Общественные науки*, 2016, № 6, Т. 1. – С. 6 – 12.

5. Allan, M. 1985. *Teaching English with video*. London: Longman.

6. Carroll, S. 2001. *Input and evidence: the raw material of second language acquisition*. Philadelphia: J. Benjamins. <http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10014721>

7. Celce-Murcia, M. and Rosensweig F. 1979. *Teaching vocabulary in the ESL classroom* in Celce-Murcia, M. and McIntosh, L. (eds.) *Teaching English as a second or foreign language*. Rowley: Newbury house publishers.

8. Champoux, J.E. 1999. Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry* 8(2): 240-251.

9. Das, B. (ed.) 1985. *Communicative language teaching*. Singapore: Singapore University Press.

10. Dörnyei, Z. 2003. *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

11. Eskola, J. and Suoranta, J. 2003. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.

12. Freeman, Y. and Freeman, D. 1998. *ESL/EFL teaching: principles for success*. Portsmouth: Heinemann.

13. Gebhard, J. 1996. *Teaching English as a foreign or second language: a teacher self-development and methodology guide*. Ann Arbor: University <http://site.ebrary.com.ezproxy.jyu.fi/lib/jyvaskyla/docDetail.action?docID=10052865>

14. Gilmore, A. 2007. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching* 40 (2), 97-118

15. Hinkel, E. 1999. *Culture in Second language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

16. Katchen, J.E. 2003. Teaching a Listening and Speaking Course with DVD Films: Can It Be Done? In H. C. Liou, J. E. Katchen, and H. Wang (Eds.), *Lingua Tsing Hua*. Taipei: Crane, 221-236 [online] (15 Jan 2011) <http://mx.nthu.edu.tw/~katchen/professional/festschrift.htm>

17. Krashen, S.D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.

18. Krashen, S.D. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.

19. Krashen, S.D. 1988. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. New York: Prentice Hall.

20. Larsen-Freeman, D. 1979. *Issues in the teaching of grammar* in Celce- Murcia, M. and McIntosh, L. (eds.) *Teaching English as a second or foreign language*. Rowley: Newbury house publishers.

21. Littlewood, W. 1984. *Foreign and Second Language Learning*. Language acquisition research and its implications for the classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

22. Mishan, F. 2004. *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect Books. [online] (29 March 2011) <http://site.ebrary.com/lib/jyvaskyla/Doc?id=10073901&ppg=1>

23. Nation, I.S.P. and Newton, J. 2009. *Teaching ESL/EFL Listening and speaking*. New York. Routledge. of Michigan Press.

24. Prator, C. 1979. *The cornerstones of method* in Celce-Murcia, M. and McIntosh, L. (eds.) *Teaching English as a second or foreign language*. Rowley: Newbury house publishers.

25. Reid, J.M. 1987. The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly* 21 (1), 87-109.

26. Seliger, H.W. and Shohamy, E. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

27. Stoller, F. 1988. *Films and Videotapes in the ESL/EFL Classroom*. Paper presented at the annual meeting of the Teachers of English to speakers of other languages. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED299835.pdf>

28. Van Abbé, D. 1965. *Audio-lingual methods in modern language teaching* in Dutton, B. (ed.) *Guide to modern language teaching methods*. London: Camelot Press.

29. Wray, A. 2004. 'Here's one I prepared earlier' – Formulaic language learning on television in Scmitt N. (ed.) *Formulaic sequences: acquisition, processing, and use*. Philadelphia: J. Benjamins. [online] (4th December 2011)

30. Yuksel, D. & Tanriverdi B. 2009. Effects of watching captioned movie clip on vocabulary development of EFL learners. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 8 (2), 48-54. [online]. (29 Nov 2011) <http://www.tojet.net/articles/824.pdf>



УДК 796.323.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания  
и спортивно-массовой работы Овчинников Владимир Павлович

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой  
физического воспитания Соколов Николай Гурьевич

Российский государственный гидрометеорологический университет (г. Санкт-Петербург)

## СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К УЧАСТИЮ В СОРЕВНОВАНИЯХ АССОЦИАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО БАСКЕТБОЛА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

*Аннотация.* В статье рассматриваются результаты социологического исследования по изучению отношения студентов к соревновательному потенциалу Ассоциации студенческого баскетбола Санкт-Петербурга и ее влиянию на развитие личности учащейся молодежи. Приведенные данные анкетного опроса позволяют оценить значимость влияния различных объективных и субъективных факторов на уровень спортивной деятельности студентов - баскетболистов как неотъемлемой части профессиональной деятельности будущих специалистов.

*Ключевые слова:* анкетный опрос, соревновательный потенциал, личностные качества, ассоциация студенческого баскетбола (АСБ).

*Annotation.* The article discusses the results of sociological research on attitudes of students to the competitive potential of the student basketball Association of St. Petersburg and its influence on the development of the individual students. The data of a questionnaire survey allow to evaluate the significance of the influence of various objective and subjective factors at the level of sports activities of students-basketball players.

*Keywords:* questionnaire survey, competitive potential, personal qualities, the Association of student basketball (ASB).

**Введение.** Сегодня высшая школа обязана стать одним из важнейших факторов экономического, социального, культурного развития общества, более эффективно готовить к самостоятельной активной жизни, к адаптации и развитию в динамично меняющихся условиях современной жизни. Особую значимость приобретает качественная подготовка специалистов, способных активно и творчески работать в условиях социальных изменений. Одним из аспектов повышения качества подготовки специалистов является создание благоприятных условий для приобретения знаний, умений и навыков для профессиональной деятельности, а также ведение здорового образа жизни.

Физическая культура и спорт широко используются для укрепления здоровья, физического развития, спортивного совершенствования и подготовленности человека в современном обществе. Они необходимы для социального становления молодого человека, являясь важным средством его всестороннего и гармоничного развития. Физическая культура и ее составная часть - студенческий спорт - в структуре образовательной и профессиональной подготовки будущих бакалавров, магистров выступают не только в роли учебной гуманитарной дисциплины, но и как средство направленного развития целостной личности.

Понимание важности спортивного развития нашло закрепление в законодательных актах, принятых в Российской Федерации. Это, прежде всего, Федеральный закон РФ от 04.12.07 № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации»; Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 № 273-ФЗ; Федеральная целевая программа "Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016 - 2020 годы" от 21 января 2015 года №30.

«Спорт - составная часть физической культуры, исторически сложившаяся в форме соревновательной деятельности и специальной практики подготовки человека к соревнованиям; система физической культуры и спорта - совокупность государственных и общественных организаций, осуществляющих деятельность в целях физического воспитания населения и развития спорта в Российской Федерации» [1].

Участие студентов в спортивной деятельности рассматривается как одна из форм воспитательной работы в вузе. Привлечение студентов к спорту во вне учебное время становится важным фактором формирования здорового образа жизни и развития личностных качеств, необходимых для успешной социализации выпускников вуза. Участие в секционных занятиях, а также выступление в спортивных соревнованиях в рамках вуза, города, региона, страны остается в современных университетах доминирующей формой спортивной деятельности студентов. Одной из главных позитивных тенденций является развитие различных направлений студенческого спорта. Это, прежде всего, секционная работа, физкультурно-оздоровительные праздники, спартакиады, а также соревнования различного уровня [2].

В настоящее время физическая культура и спорт, особенно в студенческой среде, представляют собой одну из самых быстро развивающихся за последние десятилетия отраслей социальной сферы во всем мире. Спорт является неотъемлемой частью жизни молодежи и приобретает все большее значение. Он создает положительный эмоциональный фон, формирует характер и позволяет найти настоящих друзей. Эти составляющие все больше и больше ценятся в жизни. И здесь большое значение для эффективного вовлечения молодежи в спорт играют спортивные студенческие лиги, ассоциации, союзы по различным видам спорта. Активно развиваются студенческие объединения по волейболу, хоккею, настольному теннису, футболу и др.

Спортивные организации в вузе решают проблемы, которые характерны для студенческой молодежи в современных условиях экономических и политических реформ: склонность к чрезмерной политизации и вселенскому пессимизму, заполнение свободного времени не только занятиями спортом, но и созданием сообществ по интересам, где осуществляется межличностное взаимодействие на основе совместной спортивной деятельности, совершенствуются как личностные и физические качества, так и гражданские.

Особое место в студенческом спорте занимает Ассоциация студенческого баскетбола (АСБ). Являясь преемницей Студенческой баскетбольной лиги России (СБЛ), которая была образована в 1996 году и проводила соревнования до 2006 года, АСБ была официально утверждена в апреле 2007 года под эгидой Российской федерации баскетбола (РФБ), Российского студенческого спортивного союза (РССС), Суперлиги РФБ при поддержке Администрации Президента России.

Главная задача АСБ – привлечь максимально возможное число студентов к регулярным занятиям спортом и, в частности, баскетболом. Второй задачей АСБ является формирование на базе отдельных дивизионов и вузов условий для совершенствования спортивного мастерства студентов. При этом учитывается приоритет учебного процесса и необходимость проводить тренировки и участвовать в соревнованиях без ущерба успеваемости[3].

По мнению специалистов, в высших учебных заведениях студенты рассматривают занятия баскетболом как элемент профессиональной подготовки к будущей деятельности. Молодые люди, ориентированные на работу в бизнесе и управлении, рассматривают разностороннюю физическую подготовленность, высокий уровень специальной быстроты, ловкости, выносливости и силы, характерных для игры в баскетбол – как неотъемлемые качества профессиональной деятельности. Для многих студентов занятия баскетболом способствуют рациональному распределению свободного времени, позволяют реализовать свои силы и возможности[4].

**Результаты и их обсуждение.** Для изучения отношения студентов к соревновательному потенциалу Ассоциации студенческого баскетбола (АСБ) нами был проведен анкетный опрос команд участниц второго дивизиона Санкт-Петербург. В опросе участвовало 70 спортсменов от 16 до 25 лет. Спортсмены в возрасте от 20 до 25 лет составили 65,4% от общей выборки. Стаж занятий баскетболом респондентов в основном находится в следующих пределах: от 10 до 15 лет - 69,2 % от общей выборки, от 4 до 9 лет - 30,8 %. Спортивная квалификация опрашиваемых: кандидаты в мастера спорта 20,7% взрослый разряд - 62,2 %, 2 взрослый – 17,1%, 1.

Как показал опрос, самый большой процент студентов, выступающих в соревнованиях АСБ дивизиона Санкт-Петербург-2, составляет возрастной показатель 19-20 лет (41%). Это в основном студенты II, III курсов, что, естественно, позволяет этой категории активно заниматься баскетболом в этот период. Втягивающий этап в студенческую жизнь на I-м курсе пройден, а до дипломных работ и выпускных экзаменов есть время. Во вторую группу входят студенты 17-18 лет (25%). Это самый активный период студенчества. Придя на учебу в вуз, молодые спортсмены стараются попасть в состав команд университета и постоянно тренируются и участвуют в соревнованиях. Третью группу составляют студенты 21- 22 лет (21%). Это в основном студенты, заканчивающие 4 курс (бакалавриата). Поэтому по разным причинам у них спортивная активность снижается в связи с большой загруженностью в учебном процессе, подготовкой к государственным экзаменам, нередко именно в этот период студенты создают семью и ей уделяют значительную часть времени. Четвертую группу составляют будущие абитуриенты, так как по Регламенту Всероссийских студенческих соревнований можно привлекать до трех учащихся детско-юношеских спортивных школ, и этот пункт Регламента достаточно активно используется (5%). Замыкают показатели возрастного состава участников студенческих соревнований студенты после 22 лет (23-25 лет, - 8%). В этом возрасте студенты готовятся к выпуску из университета. Мужской состав в этом возрасте в основном представлен теми, кто прошел армейскую службу, а девушки имеют семью и детей. Также в эту группу входят магистранты и аспиранты.

Результаты опроса с полной очевидностью показывают, что у студентов общее положительное отношение к соревнованиям. Для большинства респондентов (50%) любые спортивные соревнования являются испытанием себя, своих физических, технико-тактических характеристик, воли к достижению победы, умение переносить физические и психологические перегрузки.

Для 23,1 % баскетболистов соревнования – это всегда праздник: силы, красоты, могущества спорта и личности. Также для 23,1 % участников опроса соревнования – это объективный способ демонстрации достигнутых результатов, оценки и сравнения достижений отдельных спортсменов, т.е. выполнение соревновательного упражнения с предельными возможностями и по правилам соревнований. Лишь для 3,8 %, соревнования – это форма деятельности, при которой участвующие стремятся превзойти друг друга.

Несмотря на тот факт, что АСБ была создана относительно недавно, 38,5 % баскетболистов уже в течение 3-4 лет участвуют в этих соревнованиях, 61,5% спортсменов от 1 до 3 лет. Приведенные цифры, свидетельствуют о растущей популярности соревнований, омоложении составов команд, (19,2% юношей - это игроки в возрасте 17-19 лет).

Технико-тактический уровень команд, выступающих в АСБ, 3,9 % анкетированных оценивают как высокий, как средний - 69,2 %, как низкий 26,9%. Уровень физической подготовленности команд второго дивизиона АСБ получил высокую оценку (11,6 %), среднюю (53,8 %) и низкую (30,7%). Затруднилось ответить на поставленный вопрос 3,9 % опрашиваемых. Несмотря на то, что в последнее время рейтинг студенческого баскетбола повышается, тем не менее, игроки отмечают недостаточно высокий уровень соревнований АСБ. Средняя оценка технико-тактического уровня (69,2%) и уровня физической подготовленности команд (53,8%) второго дивизиона АСБ, обуславливается на наш взгляд участием сильнейших спортсменов в соревнованиях высшего дивизиона АСБ Санкт-Петербурга.

Во время соревнований спортсмены переживают как положительные, так и отрицательные эмоции. Из положительных эмоций баскетболистам присущ интерес - 88,5 %, а из отрицательных страх - 46,1 %. Страх возникает у спортсменок в те моменты, когда от точности и результативности их действий зависит успех команды в игре. Но все же соревнования АСБ имеют ярко выраженную эмоциональную окраску, где положительные эмоции доминируют над отрицательными на 18,3 %.

Ведущим личностным качеством, помогающим спортсменам добиваться успеха на соревнованиях АСБ является активность (69,2 %), за ним следует целеустремленность (57,7 %) и решительность (46,1 %).

Среди других личностных качеств, указанных в анкете мнения респондентов распределились следующим образом - самообладание (30,7 %), настойчивость (26,9%), организованность (15,4%), доброжелательность (11,6 %), инициативность (7,7 %) и агрессивность (3,9 %).

У каждого спортсмена есть свой индивидуальный стиль, т.е. совокупность субъективно удобных и эффективных приемов и способов спортивной деятельности, которые помогают им добиваться успеха на соревнованиях. 26,9 % опрошенных считают, что достигают успеха в спорте благодаря выработанному с годами определенному режиму тренировок и если он нарушается, то они испытывают неудобства, что несомненно сказывается и на их выступлении на соревнованиях. 19,3 % спортсменов имеют индивидуальную систему восстановления после больших физических нагрузок, что также немаловажно для достижения успехов в спорте. 23,2 % баскетболистов считают, что достигают успеха благодаря умению приспособиться к игре с любым противником. 15,4 % респондентов имеют определенный ритуал

предсоревновательного настроения, что помогает им обрести перед соревнованием состояние боевой готовности и соответственно достигать успеха.

Культура межличностных отношений между игроками различных команд, участниц соревнований АСБ, находится не на высоком уровне. За постоянное общение между членами различных команд высказалось 19,2%, а против общения вообще 30,8%. Эти данные свидетельствуют о том, что во время соревнований не происходит межличностного отношения между игроками других команд, хотя такое общение студентам просто необходимо.

Что касается межличностных отношений внутри команды во время соревнований, то они являются для игроков более значимыми. Полученные данные свидетельствуют о том, что во время соревнований команда сплачивается и становится единым коллективом (61,5 %). Респонденты придают огромное значение соревнованиям АСБ, концентрируют все свои физические и технико-тактические данные для достижения победы своей команды в играх.

Следует отметить и пожелания участников по проведению соревнований АСБ. За улучшение организации и судейства высказались 50% анкетированных, 30,8 % считают проведение соревнований на высоком уровне и 19,2 % затруднились ответить на поставленный вопрос.

**Выводы.** Подводя итоги анкетирования, следует отметить, что одним из условий воспитания студентов-баскетболистов, является вовлечение как можно больше вузовских команд в соревнования Ассоциации студенческого баскетбола. Задачей тренеров команд и организаторов соревнований, по мнению студентов, является не только формирование у игроков активного отношения к баскетболу и нацеливание их на достижение более высоких результатов, но и способствовать формированию высокообразованной, хорошо воспитанной, верящей в свои силы молодежи. При создании соответствующих условий, соревнования АСБ могут стать еще более мощным средством формирования личности студенческой молодежи, повышения их социальной активности.

Полученные в анкетном опросе данные стали основанием для следующих выводов:

- спортивная деятельность входит в образ жизни студентов. Большинство опрошенных 50% считают соревнования АСБ испытанием своих физических, технико-тактических характеристик, воли к достижению победы, умение переносить физические и психологические перегрузки;
- во время соревнований спортсмены испытывают как положительные, так и отрицательные эмоции. Из положительных эмоций баскетболистам более всего присущ интерес - 88,5 %, а из отрицательных страх - 46,1 %. Соревнования АСБ имеют ярко выраженную эмоциональную окраску, где положительные эмоции доминируют над отрицательными;
- наибольшее влияние на достижение успеха на соревнованиях оказывают такие качества, как активность 69,2 %, целеустремленность 57,7 % и решительность 46,1 %;
- необходимо повысить роль тренерского состава в воспитательном процессе. Тренер обязан оказывать влияние на игроков не только своей профессиональной деятельностью во время тренировок и соревнований, но и своими личностными особенностями, поведением, привычками, манерами, своим отношением к делу, другим людям;
- культура межличностных отношений между игроками различных команд, участниц соревнований АСБ, находится не на высоком уровне. За постоянное общение между членами различных команд высказалось 19,2%, а против общения вообще 30,8%;
- межличностные отношения внутри команды во время соревнований, являются для игроков наиболее значимыми. Во время соревнований команда сплачивается и становится единым коллективом (61,5 % опрошенных);
- для повышения статуса соревнований АСБ Санкт-Петербурга, необходимо повысить уровень организации и судейства игр, что поможет студентам более полно раскрыть свои способности и талант;
- в последнее время рейтинг студенческого баскетбола повышается, но тем не менее игроки отмечают недостаточно высокий уровень соревнований АСБ, 69,2 % баскетболистов оценивают технико-тактический и уровень физической подготовленности (53,8 %) – как средний.

#### **Литература:**

1. О физической культуре и спорте в Российской Федерации: Закон Российской Федерации от 04.12.07. № 329-ФЗ. М., 2007. 56 с.
2. Студенческий баскетбол: социально-педагогические и организационно-управленческие аспекты спортивной деятельности учащейся молодежи: монография / Н. Г. Соколов. - СПб.: СПбГИЭУ, 2008. - 225 с.
3. Соколов Н.Г., Овчинников В.П., Иванов Г.В. Развитие студенческого баскетбола на современном этапе. В сборнике: Физическая культура в образовании: состояния и перспективы развития. Материалы межвузовской научно-практической конференции "Герценовские чтения" посвященной 70-летию факультета физической культуры РГПУ им. А. И. Герцена. 2016. С. 157-159.
4. Соколов Н.Г., Овчинников В.П., Фарберов М.Б. Роль Ассоциации студенческого баскетбола в развитии баскетбола в России. В сборнике: Физическая культура в образовательном пространстве России: состояние и перспективы развития. Сборник материалов межвузовской научно-практической конференции, посвященной 220-летию РГПУ им. А.И. Герцена. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. 2017. С. 169-172.

УДК 37.017.4

аспирант Одишвили Георгий Нодариевич

Московский гуманитарный университет (г. Москва)

**ПОНЯТИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ:  
ТРАНСФОРМАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье анализируется необходимость обновления содержания понятия патриотического воспитания подрастающего поколения в современных условиях. Рассматривается специфика формирования патриотических ценностей и гражданской идентичности у обучающихся старшей школы с учетом особенностей возрастного периода.

*Ключевые слова:* патриотизм, патриотическое воспитание молодежи, понятие патриотизма, гражданственность, патриотические ценности, воспитание патриотизма в старшей школе.

*Annotation.* In the article there is analyzed the need of updating of maintenance of a concept of patriotic education of younger generation in modern conditions. The author considers the specifics of formation of patriotic values and civil identity of students of upper school taking into account features of the age period.

*Keywords:* patriotism, patriotic education of youth, concept of patriotism, civic consciousness, patriotic values, fostering patriotism in upper grades of school.

**Введение.** Современная реальность характеризуется объективными тенденциями и нарастающими противоречиями, формирующимися в условиях непрерывного политического, социального, культурного развития российского демократического общества, активной интеграции России в международное пространство, активизации диалога культур с различными народами, нациями и государствами, определения национальных приоритетов и обновления стратегии образования подрастающего поколения. В реализуемых в настоящее время Федеральных государственных образовательных стандартах [1] закреплены такие важнейшие принципы, как: воспитание патриотизма, гражданственности, социальной ответственности, уважение к истории и традициям нашего Отечества, к правам и свободам человека и гражданина, демократическим ценностям современного общества, выступающие ориентирами для образовательной подготовки подрастающего поколения, развития личностных, предметных и метапредметных компетенций обучающихся. Актуальность, проблемность их теоретической разработки и выявления возможностей методической реализации в актуальных условиях обусловлена одновременным функционированием в российском обществе таких негативных явлений, как изменение, а во многих случаях отсутствие духовных, интеллектуальных интересов и ориентиров, гражданской позиции у населения, снижение патриотических настроений у взрослых и молодежи, значительное социальное расслоение общества и социальная незащищенность отдельных его категорий, криминализация обстановки, рост межнационального напряжения, проявления национализма, фальсификаций, обесценивания исторических фактов и событий, осквернение исторических памятников, пропаганда и культ насилия, силовых методов решения проблем среди молодежи, манипулирование сознанием подрастающего поколения и возрождение социальных движений антигуманной направленности. Так, данные опроса Левада-Центра [2], проведенного в апреле 2015 г. среди населения РФ с целью обсуждения нового проекта программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 гг.» показали, что большая часть россиян (80%) затрудняются определить понятие патриотизма и считают, что сегодня «каждый должен сам для себя определять, что значит быть патриотом». Очевидно, что в подобных условиях, когда происходит «размывание» границ такого важнейшего явления, как «внутренний патриотизм», современная молодежь находится в состоянии не просто смещения, а зачастую полной дезориентации и потери гражданской позиции, патриотических ценностей и ориентиров. Ведь исторически сложившиеся ориентиры в данном направлении утратили свою значимость для сегодняшнего общества, а накопление и интериоризация новых ориентиров находится только на первоначальной ступени развития, сопровождаясь, как уже было отмечено выше, многочисленными проблемами и противоречиями.

Следует отметить, что содержание феномена патриотизма как личностной характеристики, трансформация идеалов гражданственности и патриотизма уже многие столетия являются предметом внимания представителей различных научных направлений – культурологического, философского, педагогического, исторического, психологического. В их числе следует выделить работы В.Г.Белинского, О.С.Богданова, Н.И.Болдырева, А.А.Вагина, А.И.Герцена, И.А.Ильина, В.А.Каракоровского, Н.М.Карамзина, В.О.Ключевского, И.Я.Лернера, М.В.Ломоносова, А.В.Луначарского, А.С.Макаренко, Н.И.Монахова, А.Н.Радищева, В.И.Петрова, А.Н.Радищева, С.М.Соловьева, В.А.Сухомлинского, К.Д.Ушинского, С.Т.Шацкого.

Вопросы совершенствования патриотического воспитания подрастающего поколения нашей страны, отражающие данную проблему по состоянию на конец XX – начало XXI столетия, как в общетеоретическом, так и методологическом плане разработаны в многочисленных исследованиях таких авторов, как Ю.К.Бабанский, М.Н.Берулава, Е.В.Бондаревская, Е.Е.Вяземский, А.А.Данилов, С.В.Дармодехин, Г.М.Донской, И.А.Зимняя, В.В. Каракоровский, И.П.Липский, Б.Г.Лихачев, Н.Д.Никандров, Л.И.Новикова, А.И.Ракитов, Л.Г.Савенкова, Н.Л.Селиванова, М.Н.Скаткин, В.А.Сластенин, Н.Е. Щуркова, Г.Н.Филонов, в которых определяется изменяющееся содержание патриотического воспитания; выделены психолого-педагогические условия оптимизации образовательного процесса в данном направлении с учетом различных, в том числе школьной, ступеней образования и видов учебной деятельности, изучены вопросы разработки и внедрения различного рода методических подходов и технологий реализации учебно-воспитательного процесса. В числе современных исследований проблемы формирования патриотизма у подрастающего поколения средствами отдельных предметов и дисциплин, а также их интеграции на различных уровнях образовательной системы, включая общеобразовательную школу, необходимо отметить работы Г.В.Агаповой, С.А.Алиевой, Э.М.Андреева, М.Л.Афанасьевой, В.С.Балакина, С.О.Бачуриной, Н.К.Беспятовой, А.И.Бикмуллина, О.С.Богдановой, Л.Н.Боголюбова, С.Э.Брестовской, М.В.Богуславского, М.П.Бузинского, А.К.Быкова, Е.А.Власовой, Е.А.Вороновой, Е.Е.Вяземского, Г.Я.Гревцевой, Т.П.Гусаровой, М.А.Давыдовой, М.В.Ермоленко, О.Н.Журавлевой, В.А.Заставенко, С.А.Гаязова, И.Н.Глазуновой,



А.Г.Голева, М.А. Горбовой, В.А.Датского, В.В.Дьяченко, Е.А.Есиной, В.А.Заставенко, Н.В.Ипполитовой, А.Г.Колоскова, А.В.Комарова, Г.А.Коновалова, Н.М.Конжиева, И.В.Кострулевой, Т.Г.Левкиной, В.П.Лукьяновой, Н.А.Мельниковой, Р.С.Михайловой, Н.П.Овчинниковой, Ю.Е.Окуневой, М.А.Осипенко, Р.М.Роговой, Р.А.Рождественской, Д.Г.Ряхова, Н.И.Смахтиной, Ю.Б.Соколовской, Е.Л. Суздальцева, М.В.Талдиной, Г.А.Тихомирова, В.Н.Устякина, Г.Н.Филонова, О.Н.Шитиковой, М.А.Шкробовой и др., в которых осуществляется поиск результативных моделей, методических инструментов и средств воспитания патриотизма у современной молодежи.

Несмотря на безусловную значимость идейных воззрений и теоретико-методологических, практических разработок вышеназванных авторов, следует отметить, что в их содержании при рассмотрении проблемы патриотического воспитания в общеобразовательных учреждениях старшему школьному возрасту уделяется еще недостаточно внимания. Кроме того, в условиях меняющихся идейных мировоззрений, политических и социальных трансформаций, охватывающих современное общество и молодежь, модернизации и обновления содержания, методических основ современного образования в нашей стране, появления новых требований к выпускникам средних общеобразовательных заведений в контексте введения нового поколения Федеральных государственных образовательных стандартов, данная тема требует непрерывной актуализации.

**Изложение основного материала статьи.** Патриотическое воспитание школьников приобретает важное значение в период обучения в старших классах, когда происходит более глубокое и вдумчивое осмысление обучающимися исторического опыта народа, формируется ценностное отношение к отечественной культуре на фоне уже в определенной степени сформировавшихся и оформившихся личностных ценностей и мировоззрения, идейных ориентиров, обуславливающих их гражданскую позицию, выбор направлений и способов самореализации в социальной практике. В то же время данный возрастной период одновременно затрудняет формирование патриотизма у обучающихся. Такая ситуация обусловлена тем фактом, что именно в старшем школьном возрасте у будущих выпускников происходит формирование и принятие новой социальной роли в соответствии с требованиями социума, гражданское социальное и профессиональное самоопределение, развитие социальных представлений о гражданстве, патриотизме, законопослушном, толерантном гражданине, проживающим в многонациональном социуме в условиях постоянного контакта с его различными представителями. В этот период старший школьник вступает в новые отношения с обществом, с различными социальными институтами, новыми социальными группами и объединениями. Социальная ситуация развития старшеклассников подразумевает признание за ними дополнительных гражданских прав и обязанностей, а также наступление определенных мер ответственности за противоправные деяния, в числе которых проявления нетолерантного, нетерпимого отношения к представителям других народов и культур, игнорирование истории собственной страны, формирование явления лжепатриотизма, национализма и сопутствующих деструктивных явлений, приобретают особое распространение, что связано с диффузностью, несформированностью и неадекватностью понимания обучающихся в данном возрасте своей новой социальной роли [3, с. 3].

Патриотизм – это явление, которое не заложено в генах, это не природное, а социальное качество, и потому «оно не наследуется, а формируется» [4, с. 37]. Безусловно, его важнейшей характеристикой при этом остается преемственность. Многие века о российском народе говорят, что «патриотизм» – это национальная черта нашего характера, что объяснялось комплексной системой патриотического воспитания населения, которая хоть и трансформировалась под влиянием различных идеологических ценностей в различные века и при определенных политических реалиях, но тем не менее, сохраняла качества устойчивости и массовости, в условиях которых неизменным был внутренний патриотизм граждан. Подрастающему поколению, живущему в начале XXI века, многие страницы отечественной истории и даже недалекого прошлого известны только из книг. Даже испытывая к их содержанию и их участникам долю уважения, школьники при этом во многом далеки от их реального осмысления и понимания. Сегодня старшую школу заканчивает поколение, которое не имеет ни малейшего понятия о советской, а тем более досоветской системе идеологического воспитания (зная ее лишь понаслышке), а потому в большей мере разделяет патриотические представления и чувства, отличные от чувств, разделяемых их мамами – папами – бабушками – дедушками. Аналогичное касается и глубины подобных чувств и установок. Изменение патриотических ценностей не успевает за трансформацией общественных настроений. Если в сознании русского, советского народа был прочно сформирован образ защитника Отечества, понятие Родины, образ добра, справедливости (как собирательный, так и реальный); образ мудрости государственного деятеля, образ воли и мужества полководца, образ героя и героического акта, подвига на благо народа и во спасение страны как образцы патриотизма, нравственности, духовности, толерантности, самоотверженности, мужества, воли к победе и т.д., выступающие в многообразных формах ценностных ориентаций человека, то сегодня эти образы утеряны. Современная молодежь затрудняется охарактеризовать понятие героя или назвать реальных героев страны, с позиции гражданско-патриотической ценности. Отсутствие идеалов приводит к их хаотичному присвоению из любых попавшихся источников. Слово «Родина» также понимается старшими школьниками достаточно узко – это дом, семья, друзья, место рождения, страна. Многие старшеклассники сегодня путают государственную символику, не знают герба, слов и авторов гимна страны, последовательность цветов флага.

Кроме того, нужно отметить, что особенности психики современных школьников в старшем школьном возрастном периоде, как свидетельствуют актуальные исследования специалистов, характеризуется тем, что они не могут сосредоточиться на какой-то отдельной деятельности, им «необходимо охватить все процессы». [5] Осмысление и интериоризацию каких-либо ценностей осложняет и растущий «информационный шум», наличие огромных объемов информации, с анализом и синтезом которых молодежь не справляется самостоятельно. Опросы показывают, что в числе важнейших терминальных ценностей сегодняшние старшеклассники выделяют такие, как «наличие хороших и верных друзей», «развлечения», «любовь» и «здоровье». [6] При этом ценности патриотического характера в данном списке отсутствуют. Наши наблюдения показывают, что моральное состояние многих старшеклассников сегодня можно описать понятием фрустрации по отношению к явлению патриотизма. Как только личность отрывается от целого (социальная среда, нация, Родина), она неизбежно попадает в ловушку ценностей, лишенных общественного, патриотического, гражданского содержания, тяготея к ценностям индивидуализма и эгоизма личности [5]. Сегодняшние подростки очень хорошо ощущают возрастающую жестокость и конкуренцию в современном мире, в связи с чем у них формируется установка на получение выгоды, денег, славы, признания, при чем

получения этого любым путем, что свидетельствует о недостаточной эффективности современных воспитательных концепций и моделей, применяемых в общеобразовательных заведениях.

В результате именно в старший школьный период обучающиеся наиболее остро подвержены тенденциям дискусионности, неоднозначности, противоречивости оценок окружающего мира, важнейших политических, социокультурных, исторических событий; влиянию тенденций переосмысления прошлого страны в контексте открывшихся в 1990-е годы исторических фактов, совпавших по времени с кризисными явлениями в социально-экономическом развитии страны, тенденциями снижения воспитательного потенциала школьного образования для сегодняшних подростков [7, с. 5]. Статистические данные свидетельствуют, что достаточно большое число молодых людей (более 60%), начиная со старшего школьного возраста, в ходе социологических опросов отмечают, что они готовы уехать за границу по тому или иному поводу (учеба, работа, долгосрочное или постоянное проживание) [6, с. 7]. Эти тенденции заимствуются подрастающим поколением как ввиду их особой распространенности в современном обществе и СМИ, сети Интернет, так и ввиду более активного проникновения в последние десятилетия в содержание ряда учебных пособий, художественной литературы. Хотя в то же время значительная часть российской молодежи (более 50%) уверены, что Россия – это особая страна, в которой «никогда не привьется западный образ жизни», несмотря на то, что он и оказывает на нее значительное влияние [6, с. 8]. Однако эти тенденции следует назвать, скорее, проявлениями реактивного патриотизма, а не истинного, так как они развиваются в большей степени как эмоциональная, защитная реакция на фоне пропагандируемых тезисов о том, что у России нет дальнейшего пути вперед без Запада, что наша страна не способна к самостоятельному развитию и отстала от другого мира на столетия, что в ней разворованы и утрачены все ценности, все национальное богатство и достоинство населения.

На наш взгляд, в настоящее время представляется необходимым произвести приемлемую для современного российского общества актуализацию, восстановление и развитие общественной и личностной значимости, ценности исторически традиционных для российского общества понятий о патриотическом долге перед своей страной и ответственности за ее будущее. Необходимо выразить традиционные категории патриотизма в современных формах, понятных представителям разных социальных групп, прежде всего молодежи в различные возрастные периоды, и положительно принимаемых ими.

Патриотизм не должен оставаться для сегодняшних старшеклассников неким эфемерным понятием из учебника и словаря, представляющим собой преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу. Эти категории должны иметь соответствующее содержательное теоретическое наполнение и практическое подтверждение в ходе осмысления исторических источников и развития у молодежи патриотических инициатив. Патриотизм должен выступать важнейшим нравственным принципом, социальным чувством подрастающего поколения, содержанием которого является любовь, уважение к отечеству, к своей малой Родине, гордость за их прошлое и настоящее, их признание и тщательное осмысление с целью предотвращения копирования ошибок, готовность подчинить свои интересы интересам страны, стремление защищать интересы родины и своего народа.

Тема патриотического воспитания старших школьников не только в теоретическом, но и практическом ключе имеет особую важность для воспроизводства общества в целом. Сегодняшний выпускник школы должен освоить необходимые социальные роли, одобряемые данным обществом ценности, социальные нормы, стереотипы поведения. В связи с этим, опираясь на исследования специалистов [8, 9], структуру современных патриотических ценностей подрастающего поколения можно систематизировать следующим образом:

– ценности, направленные на поддержание социального порядка в современном российском обществе. В основном, эти ценности проявляются в готовности защищать свою Родину в случае наличия внешней угрозы, в самопожертвовании во имя Родины и своего народа, в готовности служить в армии, в знании государственных и национальных символов (герб, гимн, флаг), законов государства, в их соблюдении и в уважении к ним, в переживании чувства гордости за свою страну;

– ценности, формирующие духовную составляющую патриотизма. Эти ценности, как правило, “отвечают” за соблюдение традиций, за уважение к родному языку, умение грамотно говорить и писать, веру в будущее страны и переживание чувства гордости за прошлые и текущие, а также будущие достижения в науке, культуре, спорте;

– ценности, побуждающие к проявлению положительной социальной активности. Эти ценности способствуют формированию социальной солидарности, сплоченности в обществе, выражаются в поддержке политики правительства, в любви к “малой Родине”, в помощи ветеранам, пенсионерам, в бережном отношении к природе, в стремлении учиться и работать как можно лучше.

**Выводы.** Решение рассмотренных в настоящей статье проблем в области воспитания подрастающего поколения остается сегодня одной из важнейших целей модернизации системы российского образования. Поиск путей их преодоления должен осуществляться в разнообразных направлениях, при объединении усилий специалистов различных научных направлений. Важно подчеркнуть тот факт, что у российского общества и системы отечественного образования существует значительный исторический опыт в сфере патриотического воспитания молодежи, который не должен игнорироваться, но в то же время он не может и слепо копироваться в текущих условиях, как существующий зарубежный опыт в данном направлении. Необходимо переосмыслить и придать подобному опыту соответствующее времени содержание. Кроме того, как свидетельствует проведенный нами анализ, сегодня в российских условиях школьного обучения накоплен значительный современный опыт патриотического воспитания, применения инновационных методов и средств в данном направлении, а также эффективного использования традиционных средств обучения, который пока еще носит разрозненный характер. Данный опыт нуждается в непрерывной систематизации и обобщении с целью массовой адаптации в условиях деятельности различных учебных заведений, в контексте интеграции потенциала различных предметов, урочной и внеурочной деятельности, что позволит, по мнению специалистов [10, 11], создать устойчивые предпосылки для дальнейшего патриотического воспитания граждан России в более взрослом возрасте, повышения уровня консолидации общества, его различных поколений, в первую очередь, подрастающего, для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития страны, укрепления чувства сопричастности населения к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию. Таким образом,

речь идет о необходимости объединения усилий специалистов различных научных направлений, педагогов различных предметов, потенциала деятельностного, системного, личностно-ориентированного подходов, принципов возрастосообразности, межпредметной интеграции, взаимодействия учебной и внеурочной активности, которые в своей совокупности будут обеспечивать не просто теоретическое ознакомление, а комплексное освоение школьниками обновленных патриотических ценностей современного гражданина нашей страны и реализацию их в социально значимой деятельности, непрерывность и преемственность данных процессов.

#### **Литература:**

1. Федеральные государственные образовательные стандарты // Официальный сайт Министерства образования и науки РФ. 2018. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 15.04.2018)
2. Патриотизм и государство: Исследование Левада-Центра (апрель 2015 г.) [Электронный ресурс] // Левада-Центр. URL: <http://www.levada.ru/2015/04/29/patriotizm-i-gosudarstvo/> (дата обращения: 16.04.2018)
3. Митрюк Л.В. Формирование у старшеклассников социальной установки правового поведения: Дисс... канд. пед. Наук. М., 2009. 177 с.
4. Силкова К.А., Плешкова И.А. Патриотизм и патриотическое воспитание в системе ценностей современной российской молодежи // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2013. № 2 (12). С. 36-47.
5. Камидулина Т.Ю. Проблема патриотизма современной молодежи в России [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования NSPortal.Ru. 2018. URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-obedinenii/library/2015/10/08/problema-patriotizma-sovremennoy> (дата обращения: 13.04.2018)
6. Дулина Н. В., Петрунева Р. М., Ануфриева Е. В. «Культурное пограничье» как норма социокультурного пространства Юга России // Известия Волгоградского государственного технического университета: межвуз. сб. науч. ст. 2014. № 13 (140). Волгоград: ВолГТУ, 2014. С. 6–10.
7. Левкина Т.В. Патриотическое воспитание подростков в процессе изучения отечественной истории в общеобразовательной школе: Дисс...канд.пед.наук. М., 2009. 220 с.
8. Смирнов В. А. Молодежная политика: опыт системного описания // Социологические исследования. 2014 . № 3. С. 72–80.
9. Цветкова И. В. Поколенческие различия в динамике патриотических ценностей (на примере г. Тольятти) // Социологические исследования. 2014. № 3. С. 45–51.
10. Смахина Н.И. Воспитание патриотизма на уроках истории и обществознания // Научный вестник Крыма. 2016. № 5. С. 16
11. Берестовская С.Э. К вопросу о воспитании патриотизма: анализ уроков конкурса педагогических достижений // Воспитание школьников. 2012 № 3. С. 35-41.

**Педагогика**

**УДК: 372.851**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики преподавания математики Панишева Ольга Викторовна**  
ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Луганск);  
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, теории и методики обучения математике Овчинникова Марина Викторовна**  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного учреждения  
высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

### **ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СПОСОБ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ МАТЕМАТИКИ И ЛИТЕРАТУРЫ**

*Аннотация.* В статье описывается один из кратковременных проектов, использованных в период профессиональной подготовки обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование. Начальное образование» при изучении математики. Проект направлен на установление межпредметных связей между математикой и литературой с помощью поиска среди математических терминов омонимов, омографов, паронимов и других средств выразительности речи, традиционно изучаемых в курсе языка и литературы.

*Ключевые слова:* метод проектов, обучение математике, методическая компетентность, межпредметные связи, средства выразительности речи.

*Annotation.* The article provides and describes the example of one of the short-term projects , which was used within the professional training of primary school Mathematics teachers. (Major: Pedagogical training and education. Primary Education.). The project was aimed at defining the interdisciplinary connections between Mathematics and Literature by searching of homonyms, homographs, homophones, paronyms and other ways of discourse expression within Mathematical terms, which is traditionally learned within the course of Language and Literature learning.

*Keywords:* project based learning, Mathematics training, methodological competence, interdisciplinary connections, ways of discourse expression.

**Введение.** Проектно-исследовательская деятельность обучающихся признаётся сегодня одним из важнейших направлений совершенствования образовательного процесса в современной школе. Она представляет собой важную составляющую учебного процесса, необходимое средство повышения мотивации обучающихся к обучению в вузе, а также средство качественной профессиональной подготовки [3, с. 445].

Не смотря на то, что метод проектов не является принципиально новым в педагогической практике и применялся в образовании ещё в начале XX века, на современном этапе он представляет собой одну из наиболее распространенных педагогических технологий, позволяющих формировать ключевые компетенции обучающихся.

Особенности использования метода проектов рассмотрены в работах Т. Солоповой, Л. Казанцевой, Ю. Коваленко, С. Новоселова, Т. Зверевой, Н. Фроловой и др. Исследователи рассмотрели структуру данной

технологии, условия её применения в разных типах образовательных учреждений, при изучении различных дисциплин, в аудиторной работе и при организации самостоятельной деятельности обучающихся.

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи – описать опыт применения элементов проектной технологии с целью осуществления межпредметных связей математики и литературы.

**Изложение основного материала статьи.** Как справедливо отмечает В.Ченобытов, предметность традиционного обучения способствует формированию «лоскутности» мировоззрения, так как комплекс монопредметной информации не обеспечивает формирования системности мышления и системности мировоззрения. При этом, решение проблемы межпредметных связей всё ещё находится в будущем и неразрешимо в условиях традиционного обучения. Этот факт обусловлен тем, что педагог до сих пор остается учителем-предметником. При постоянном усложнении образовательных программ «дефицит времени не позволяет серьезно включать межпредметные связи, а мотивация учения при доминирующем монологическом обучении крайне низка» [4].

«Монопредметность» не является характеристическим признаком профессиональной деятельности учителя начальных классов. Многие из учебных предметов из предметных областей в учебном плане начального общего образования являются инвариантом для многих поколений. На наш взгляд, и содержание материала, изучаемого в этих предметах в полном объеме должно носить инвариантный характер, т.е. должно быть усвоено каждым учащимся, так как находится в постоянном повседневном использовании в жизнедеятельности человека. Можно сказать, что специфика профессиональной деятельности учителя начальных классов в обеспечении интеграции образовательных дисциплин через межпредметность и междисциплинарность.

Интересен тот факт, что будущие учителя начальной школы преимущественно являются гуманитариями с доминирующим правым полушарием. Не удивительно, что они достигают больших успехов в изучении языков, литературы, других гуманитарных дисциплин. При изучении математики обучающиеся часто испытывают трудности. Наши наблюдения показывают, что основная трудность состоит в том, что они не видят связи между математическими моделями и теми явлениями, которые с помощью этих моделей описываются, рассматривают математику как дисциплину, никак не связанную со всеми остальными учебными предметами. Исправить эту ситуацию возможно различными способами, значительное место среди этих способов занимают различные пути установления межпредметных связей между математикой и другими учебными дисциплинами. Традиционно в изучении математики устанавливаются межпредметные связи с физикой, химией, биологией, информатикой, экономикой. Нами ранее были описаны некоторые способы установления межпредметных связей математики с литературой, среди которых – составление межпредметных заданий, интегрированные диктанты, задачи по материалам литературных произведений, поиск аналогий и ассоциаций и др. Остановимся подробнее на таком способе организации деятельности межпредметного характера, как метод проектов.

В процессе изучения математики обучающимися «Педагогическое образование. Начальное образование» имеются широкие возможности для организации проектной деятельности. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся предполагает реализацию различных по видам и формам учебных проектов, носит проблемный, междисциплинарный, продуктивный и творческий характер. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся в условиях вуза направлена, прежде всего, на саморазвитие внутреннего потенциала личности, посредством самостоятельного, осознанного, ценностного выбора целей деятельности, методов, средств, видов и форм её реализации [2].

Заметим, что темы для проектов может предлагать преподаватель, однако с гораздо большим интересом обучающиеся работают над проектом, тема которого «родилась» спонтанно, в результате учебной деятельности.

Так, на одном из занятий обучающиеся не смогли выполнить задание, объясняя это тем, что язык математики не совсем для них понятен. Были подняты вопросы из традиционного спора о «физиках и лириках». Аргументируя своё мнение, обучающиеся акцентировали внимание на том, что литературный язык эмоционален, благодаря различным лексическим средствам насыщен образами и более разнообразен: одну и ту же мысль можно выразить разными словами. Тем не менее, декларируется, что язык математики является более универсальным, чем литературный. После возникновения такой ситуации на занятии обучающимся было экспромтом предложено выполнить такое упражнение: одно и то же задание, приводящее к вычислению значения числового выражения, сформулировать разными способами. Обучающиеся сами предложили такие задания: решить пример, вычислить значение выражения, назвать порядок действий, прочитать выражение, расставить скобки так, чтобы значение выражения изменилось, найти выражение с нужным значением, проверить, является ли заданное число значением данного выражения. Результат послужил аргументом в пользу того, что и математика допускает выражение мыслей разными словами.

Когда речь зашла о средствах выразительности речи, о красоте литературного и математического языка, возникла идея: исследовать математический язык и выяснить, имеются ли в нем такие привычные для русского языка лексические формы, как омонимы, синонимы, антонимы. Работу было предложено организовать в виде проекта. Проект был краткосрочным, он занял время от той пары, на которой он возник, до следующей пары, на которой были подведены итоги.

Для работы над этим проектом первоначально выбрали четыре группы: три из них отыскивают примеры указанных выше лексических пар, а четвертая оформляет результаты. Но в процессе работы оказалось, что, к примеру, омонимы существуют не только среди существительных, а и среди прилагательных – и первая группа разбилась на две подгруппы. Кроме того, были найдены пары омонимов такие, что одно слово – из области математики, второе – не из математики, а также пары, в которых каждое слово является математическим термином. Произшло ещё одно дробление группы, занимающейся омонимами. Затем были найдены примеры не только полных омонимов, но и неполных (омографов, омофонов), их стала отыскивать вновь созданная группа. В результате над проектом работало 7 групп.

Так, были найдено множество пар омонимов, а затем отобраны только те из них, с которыми происходит знакомство в школьном курсе математики.

В этот список вошли:

I. Омонимы (слова, совпадающие по звучанию и написанию, но отличающиеся по лексическому значению):

1. Существительные



- а) нематематические – математические:
- 1) модуль (часть изучаемой темы в университете) – модуль числа;
  - 2) корень дерева – корень зуба – корень слова – корень уравнения;
  - 3) сфера (деятельности) – сфера (геометрическое тело);
  - 4) аргумент (довод в споре) – аргумент (независимая переменная);
  - 5) функция (роль, которую выполняют различные структуры и процессы) – функция (зависимая переменная);
  - 6) произведение (художественное) – произведение (результат умножения);
  - 7) трапеция (гимнастический снаряд) – трапеция (четырёхугольник);
  - 8) площадь (городская) – площадь (фигуры);
  - 9) операция (хирургическая) – операция (математическая);
  - 10) доля (судьба) – доля (часть числа);
  - 11) график (расписание) – график функции;
  - 12) степень (чин) – степень (произведение одинаковых множителей);
  - 13) гипербола (преувеличение) – гипербола (график обратной пропорциональности);
  - 14) граф (титул) – граф (рисунок из точек и соединяющих их линий);
  - 15) дробь (барабанная, охотничья) – дробь (десятичная);
  - 16) выражение (лица) – (числовое) выражение;
  - 17) мода – мода выборки.
- б) Математические-математические:
- 1) корень уравнения – корень из числа;
  - 2) квадрат (геометрическая фигура) – квадрат (степень числа);
  - 3) куб (геометрическое тело) – куб (степень числа);
  - 4) объем (тела) – объем выборки (количество элементов в ней);
  - 5) деление (на шкале) – деление (одно из 4 арифметических действий);
  - 6) медиана треугольника – медиана выборки.
2. Прилагательные:
- 1) натуральные продукт (не содержащий химических добавок) – натуральные числа;
  - 2) простое (не сложное) – простое число (имеющее только два делителя);
  - 3) четное (число) – четная (функция);
  - 4) тупой (глупый) – тупой (угол, больше прямого);
  - 5) нормальный – нормальный вектор (перпендикуляр);
  - 6) обыкновенная (обычная) – обыкновенная дробь;
  - 7) правильная речь – правильная дробь;
  - 8) полный (стакан) – полный квадрат;
  - 9) сложная проблема – сложная функция;
  - 10) выпуклое тело – выпуклая функция;
  - 11) посторонний (человек) – посторонний (корень);
  - 12) вертикальные (расположенные вертикально) – вертикальные углы (имеющие общую вершину, стороны являются дополнительными полупрямыми);
  - 13) минута (единица времени) – минута (часть градуса).
- II. Омографы (одинаковые по буквенному составу, но различные по произношению слова):
- 1) Дели (столица Индии) – дели (выполняя деление);
  - 2) Один (бог в скандинавской мифологии) – один (число);
  - 3) ФЕРма (частное сельхозпредприятие) – ФермА (французский математик);
  - 4) СОрок – сорОк;
  - 5) грАфа – графА;
  - 6) кОмплексный (обед) – комплЕксный множитель;
  - 7) дроби – дрОби.
- III. Омофоны (фонетические омонимы) – одинаковые по звуковому составу (произношению), но различные по буквенному составу (написанию) слова:
- 1) катет (сторона прямоугольного треугольника) – катит;
  - 2) приведение (подобных слагаемых) – привидение (фантастическое существо);
  - 3) умножил – умножил;
- IV. Омормы (совпадающие грамматические формы разных слов или одного слова):
- 1) Три (число) – три (вытирай);
  - 2) частное (личное) – частное (результат деления).
- V. Среди синонимов обучающиеся отыскивали такие:
- 1) один – единица;
  - 2) век – столетие;
  - 3) миллиард – биллион;
  - 4) аргумент – независимая переменная;
  - 5) модуль – абсолютная величина – длина;
  - 6) значение числового выражения – ответ;
  - 7) числовое выражение – пример;
  - 8) неизвестная – переменная;
  - 9) куб – гексаэдр;
  - 10) корень уравнения – решение уравнения;
  - 11) многочлен – полином;
  - 12) константа – постоянная;
  - 13) корень – радикал;
  - 14) конгруэнтные – равные.
- VI. К антонимам в основном были отнесены обратные действия:
- 1) сложить – вычесть;
  - 2) умножить – разделить;

- 3) положительный – отрицательный;
- 4) минимум – максимум.

Наиболее любознательным и настойчивым обучающимся удалось отыскать даже паронимы:

- 1) логичный – логический;
- 2) квадрант – квадрат;
- 3) двоичный – двойственный;
- 4) единичный – единственный;
- 5) обыкновенная – обычная;
- 6) концентрированные – концентрические.

Группа, занимающаяся оформлением результата, смогла творчески переработать собранный остальными группами материал и представить его в виде сказок, сенок и заданий в рисунках.

Приведём пример сказки, составленной Пестовой Аленой по материалам отчета группы, собиравшей омонимы.

#### Сказка

В некотором царстве, в некотором государстве Математика жила-была красна девица царевна Единица. И всем она была хороша: и красива, и разумна, и служила в Математике и цифрой, и мерой измерения. И решил отец её, великий царь Ноль выдать её замуж. Вот только жениха он хотел не какого-нибудь, а самого достойного, а чтобы вычислить самого лучшего претендента, он решил устроить два хитрых испытания. Кто все испытания пройдет, тот и станет мужем Единицы.

Первое испытание было таким: найти корень. Один жених обрадовался такой легкой задаче, в лес побежал, и тащит царю корень цветка. Не прошел он испытание, выгнали его. А другой жених взял учебник и нашел корень уравнения.

На второй день царь собрал женихов, раздал им бумажки с написанными числами, и сказал найти квадрат. Кто квадрат найдет, тот кольцо и получит. Все, кроме одного жениха, принесли царю квадраты: кто нарисованный на листе бумаги, кто вырезанный из дерева. И никто с заданием не справился, потому что нужно было найти квадрат числа.

Вот и победил один жених, говорит: «Ты обещал мне кольцо, царь, так давай, выдавай за меня замуж свою дочурку!». Не понравился этот молодец царю, потому что был злым и горделивым. Не захотел он женить его на своей любимой дочке. Молвит молодцу царь: «А кто говорил о женитьбе? Я обещал тебе не обручальное кольцо, а естественное обобщение чисел».

Вот и сказочке конец, а кто слушал – молодец.

Среди заданий, предложенных творческой группой были и такие – «составленный математический текст перефразировать, используя синонимы к выделенным словам», «расшифруйте словосочетания, если в них каждое слово заменено его антонимом», «прочитайте разными способами запись **А С В**», «найдите ошибку в предложении» и другие.

Несмотря на то, что проект, над которым работали обучающиеся, был одним из простых – информационным, обучающиеся остались довольны участием в нем. Они увидели конкретный результат своей работы – задания, составленные творческой группой, с успехом можно использовать в будущей профессиональной деятельности для поддержания интереса школьников к изучению математики, во внеклассной работе и на уроках. Причем в сказках была использована небольшая часть найденного материала. По результатам работы творческих групп может быть составлено ещё значительное количество интересных и занимательных заданий для школьников – загадок, сенок, шарад.

В результате работы над проектом обучающиеся установили наличие полных и неполных омонимов, синонимов и антонимов в математике, приобрели навык ориентирования в потоке информации, анализировать её, сопоставлять факты, расширили свой кругозор и словарный запас.

Получили дальнейшее развитие способности и качества личности обучающихся, среди которых: творческие, исследовательские, организаторские способности; коммуникативные качества; логическое, критическое и творческое мышление.

Работа над проектом в некоторой мере способствовала повышению методической компетентности обучающихся, ведь они приобрели начальный опыт не только в выполнении математических упражнений, но и в их составлении. Методами проектно-исследовательской деятельности современный школьник начинает овладевать ещё в начальной школе, поэтому важно, чтобы будущий педагог усвоил основы этой деятельности не только теоретически, но и на практике.

#### Выводы:

1. Междисциплинарность и междисциплинарность проектной деятельности помогает решить задачу интеграции образовательных дисциплин посредством установления межпредметных связей.

2. В результате проектной деятельности обучающийся учится ставить для себя исследовательские вопросы, осваивает новые для себя задачи, работает с непривычными источниками информации, учится определять важное и оформляет материалы в отдельный творческий продукт.

3. Использование такого рода проектов возможно и в профессионально-педагогической подготовке по направлению «Педагогическое образование», профиль «Математика».

#### Литература:

1. Булан И.Г. Опыт организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся при изучении математики в условиях дистанционного обучения / И.Г. Булан // Молодой ученый. – 2015. – №4. – С. 549-552.

2. Коваленко Ю.А. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся вуза в условиях информатизации учебного процесса / Ю.А. Коваленко [Электронный ресурс]. – Режим доступа [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v15\\_i4/pdf/16.pdf](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v15_i4/pdf/16.pdf)– Загл. с экрана.

3. Фролова Н.В. Роль научно-исследовательской деятельности обучающихся колледжа в системе профессиональной подготовки / Н.В. Фролова // Молодой ученый. – 2013. – № 8. – С. 445-447.

4. Ченобытов В.А. Педагогическое проектирование как акмеологическая технология педагогического образования / В.А. Ченобытов // Твои вершины [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://akmeo.rus.net/index.php?id=127>.

УДК 378.2

**кандидат филологических наук, доцент Потапова Ольга Михайловна**

Северо-Западный государственный медицинский университет имени И. И. Мечникова (г. Санкт-Петербург);

**кандидат педагогических наук, доцент Баева Тамара Ахматовна**

Северо-Западный государственный медицинский университет имени И. И. Мечникова (г. Санкт-Петербург);

**кандидат педагогических наук, доцент Кубачева Кабият Ибрагимовна**

Северо-Западный государственный медицинский университет имени И. И. Мечникова (г. Санкт-Петербург)

### ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Аннотация.* Статья посвящена вопросам преподавания иностранных языков для специальных целей, авторы рассматривают когнитивную составляющую профессионального медицинского дискурса, позволяющую оптимизировать коммуникативную компетентность студентов-медиков и аспирантов высших медицинских учебных заведений. Особое внимание уделяется анализу высказываний, эксплицирующих прагматические характеристики речевых актов, которые определяют индивидуальную систему личностных смыслов говорящего, а также когнитивно-прагматическому анализу различных коммуникативных ситуаций, которые стимулируют речепроизводство студентов на основе определенных коммуникативных стратегий и тактик.

*Ключевые слова:* иностранный язык, когнитивный компонент, профессионально-ориентированное обучение, речевая ситуация, экспликация прагматических характеристик.

*Annotation.* The article deals with teaching foreign languages for specific purposes, the cognitive component of professional medical discourse allowing to optimize the communicative competence of medical students and PhD-students of higher medical schools is considered.

We paid a particular attention to the explication of pragmatic characteristics of speech acts that define an individual system of personal senses of the speaker, and a cognitive-pragmatic analysis of different communicative situations as well, which stimulate students for individual speech production based on the certain strategies and tactics.

*Keywords:* foreign language for specific purposes, cognitive component, communicative situations, individual speech production, explication of pragmatic characteristics.

**Введение.** В процессе оптимизации преподавания английского языка в неязыковом вузе отмечается наибольшая потребность ведения занятий, связанных с профессионально-ориентированным обучением. Это практический курс по дисциплине «Английский язык. Английский язык для специальных целей (ESP: English for Specific Purposes)». На таких занятиях проводится комплексная подготовка будущих специалистов к решению профессиональных задач в иноязычной сфере общения в соответствии с квалификацией, областью деятельности и должностных функций. Важно отметить, что в этом случае профессионально-ориентированный подход непосредственно базируется на установлении связей с общим циклом обучения иностранному языку.

В центре внимания – обучение эффективным методам общения, с которыми поэтапно знакомятся студенты. Сформированные лингвистические способности к восприятию, пониманию, интерпретации иноязычных сообщений, а затем и к образованию собственных высказываний и ответов в диалогических структурах предполагают готовность будущих выпускников вузов к выполнению эффективной деятельности и профессиональной мобильности. Как известно, процесс коммуникации не представляет собой нечто застывшее, монументальное, а находится в динамическом процессе, постоянно развивая производные значения не только в лексическом, семантическом и словообразовательном плане, но и с помощью факторов прагматической и когнитивной эволюции. Соответственно, чтобы научить будущих специалистов общаться с иностранными коллегами в рабочей обстановке опосредованно, необходимо сместить акцент с освоения учебных синтетических материалов в сторону живого разговорного языка, предполагая что речевая активность коммуникантов ориентирована на достижение общения, но мотивирована, как и все общение в целом, мотивами деятельности.

Очевидно, что эффективный результат своего сообщения, это – самый важный аспект для говорящих, поэтому нам следует уделить внимание различным лингвистическим подходам, которые требуют дополнительного осознанного поиска оптимальных речевых ресурсов, грамматических форм, правильных коммуникативных действий. В дискурсе сообщение может передаваться полностью, частично, а также можно рассматривать отдельные случаи, когда определенная информация не передается говорящим [2: 10].

**Формулировка цели статьи.** Цель данной статьи – определить когнитивный компонент информативной части высказывания студентов-медиков, учитывая лексический, семантический и синтаксический речевой диапазон, выявить стратегически релевантные ситуации, а также отметить необходимый набор тактик собеседников в соответствии с вариативностью коммуникативных действий.

Основой для исследования стали материалы учебно-методических пособий для студентов медицинских специальностей и задания, разработанные преподавателями кафедры иностранных языков для системы дистанционного обучения СЗГМУ им. И.И. Мечникова.

**Изложение основного материала статьи.** Заинтересованность в эффективном результате своего сообщения проявляется у каждого участника коммуникации. Для этого продумываются различные подходы, которые определяются в свете сложившейся речевой ситуации. Носитель языка зачастую не задумывается и принимает решение автоматически. Однако в некоторых случаях, как для англоязычных собеседников, так и для тех, кто не является таковыми, требуется дополнительный осознанный поиск необходимых речевых средств [5: 142].

Привлечение данных ряда наук: прагматики, социолингвистики, социальной психологии и социальной интеракции, психолингвистики, теории коммуникации и теории речевой деятельности помогает раскрыть особенности речевого поведения собеседников в общении. Общим для всех направлений исследований является интерес к выявлению связи между закономерностями текстообразования и так называемым «человеческим фактором», который вбирает все аспекты проявления индивидуальных, социальных,

культурных и национальных особенностей коммуникантов. Диалогический дискурс в широком смысле слова представляет собой сложное единство языковой практики и экстралингвистических факторов, необходимых для понимания текста, т.е. дающих представление об участниках речевой ситуации, их установках и целях, условиях производства и восприятия сообщения. Можно отметить, что важными характеристиками диалогического дискурса является связность текста, обусловленность воздействием неязыкового характера, событийность, целенаправленность социального действия. Внешняя среда, в которой функционирует языковая система, связана с миром сознания, его структурами. Этот мир знаний, мнений, предпочтений, на который опирается человек в процессе общения или восприятия текста, механизм понимания и знания изучаются в рамках когнитивной лингвистики [1: 10].

Когнитивная обработка информации, которая поступает к адресату в процессе общения, происходит как в процессе понимания, так и в процессе высказывания. Сложная система – *Говорящий - Адресат* рассматривается как комплекс переработки информации, состоящей из конечного числа самостоятельных компонентов и соотносящий языковую информацию на различных уровнях. Когнитивный компонент диалогического единства придает высказыванию побочный косвенный смысл, обогащает его дополнительным содержанием.

Способ выражения когнитивной информации может быть отмечен в высказываниях, содержащих экспликацию иллокутивной силы, её компонентов, а также интерактивной составляющей речевых единиц.

Проанализируем высказывание говорящего, эксплицирующее иллокутивную цель в речевом акте (РА) – ассертиве, а именно в утверждении:

*I think he will need a pair of new glasses soon.*

Речевой акт утверждение понимается в широком аспекте. Это может быть не только категоричное сообщение, но и выражение мнения говорящего с разной долей уверенности, включающее характеристики со значением полагания.

Отметим, что данное высказывание имеет номинативную целевую характеристику. В этом примере реализуется тактика облигаторности, используются речевые средства смягчающие назидательность. ЭВ (Эксплицирующее высказывание) находится в прессупозиции, коммуникативный интродуктор *I think*. Между собеседниками отмечается гармонизирующий эффект дистанцирования. В этой ситуации у адресата сохраняется возможность отклонить или принять точку зрения собеседника.

Многие исследователи признают необходимость и важность когнитивного подхода в дискурсивном анализе (Кибрик А.Е., Александрова О.В., Кубрякова Е.С., Фармановская Н.И., Маслова А.Ю.). Изучение особенностей диалогического дискурса в когнитивном аспекте позволяет расширить теоретическую и методологическую базу выявления закономерностей речевого общения в целом и межкультурного, в частности. Когнитология проникает в ту область, которая занята описанием мира и созданием средств для этого. Наибольший интерес для нас представляет способ выражения основных знаний индивида с помощью различных языковых средств. Необходимо отметить, что речепроизводство неразрывно связано с процессами, происходящими в нашей памяти.

Рассмотрим пример эксплицируемого речевого акта (ЭРА) директивного типа – комиссива, а именно РА – обещания:

*I promise you won't feel any pain.*

Здесь ясно прослеживается направленность говорящего на выполнение следующего РА. После обещания коммуникант дополнительно воздействует на собеседника, передает информацию о том, в чем ему нужно убедить. Мы определяем подобные РА как высказывания со стимулирующей целью.

Анализ высказываний, эксплицирующих прагматические характеристики речевого акта (иллокутивная цель, предварительные условия и условия искренности), позволяет реконструировать индивидуальную систему личностных смыслов говорящего на основе построения субъективных семантических пространств (фреймов), представляющих собой определенным образом структурированные системы признаков, отношений объектов социальной действительности, которые описывают и дифференцируют объекты некоторой содержательной области.

Обратимся к экспликации предварительных условий. Это – отражение объективных и субъективных предпосылок, совместимых с выдвинутым иллокутивной цели. Это обстоятельства осуществления РА, при отсутствии которых говорящий потерпит коммуникативную неудачу.

Экспликация предварительных условий в ассертиве, а именно в сообщении может быть отмечена в следующем примере:

*I guess it won't probably take a lot of time and you will get home soon.*

Целью высказываний, относящихся к РА-сообщению, является намерение говорящего донести до адресата важную информацию. Говорящий рассчитывает на понимание адресата, связанное с имеющимися у него в наличии фоновыми знаниями. Он думает, что ему следует поделиться со своими предположениями. Прежде всего, вводится новая информация, ранее собеседнику неизвестная. Для реализации успешной коммуникации между собеседниками должны соблюдаться определенные условия, так называемые *Условия Успешности*. Сохраняется регулятивно-интерактивная тактика ведения беседы.

Остановимся на следующем примере директивного РА просьбы. В этом случае говорящий предполагает, что в соответствии с метаязыковым значением предварительных условий действие будет совершаться в его интересах, и то, что в данном случае собеседник не обязан выполнять просьбу. Это факультативно.

*Will you do me a favor? Could you please bring me a glass of water?*

В этом высказывании формально представлена избирательная целевая характеристика. В свою очередь адресату необходимо подготовить и обосновать следующий речевой ход, не обижая собеседника для сохранения гармонизации коммуникативного процесса.

Для речевого воздействия особое значение имеют стандартные ментальные образования (концепты), свойственные большинству носителей определенной культуры, потому что именно на их основе возникает «общая система отсчета», необходимая для обеспечения взаимопонимания между собеседниками.

В связи с тем, что коммуникация – это двухсторонний процесс, необходимо подчеркнуть, что когнитивные смыслы высказывания будут отражаться не только в иллокутивных, но и в интерактивных актах.



Особенность метакоммуникативного общения – это, прежде всего, искусство поддержать разговор. Поэтому комментарии и восприятие очень часто встречаются в медицинской практике ведения дискуссии.

Обратимся к РА-комментарий (подкласс подтверждение). Такие высказывания имеют уточняющую цель, когда адресат уточняет, что он понял речевое действие своего собеседника. В высказывании отражается гармонизирующая тактика общения.

*D: Where do you have pain?*

*P: Right here. Do you see what I mean?*

*D: I see. Let me palpate your abdomen.*

В примере реализуется когнитивный компонент, в котором отмечена мыслительная способность усвоения информации, последующая реакция на следующее речевое действие побуждение.

Изучение когнитивного содержания диалога связано с построением «инференциальной модели» коммуникации между говорящим и адресатом. Такой мыслительный когнитивный процесс помогает увидеть не буквальное содержание, а то, которое находится за гранью языковых значений. В сообщении говорящий стремится выразить свои намерения, в то время, как адресат в процессе коммуникации пытается понять (инферировать) намерения говорящего.

Видение речевых ситуаций с позиции выявления прагматических составляющих речевого акта порождает вербальные конструкты, которые содержат те или иные маркеры, позволяющие речевым партнерам эффективно достигать речевого взаимодействия. В эксплицирующих высказываниях «выводятся на поверхность» определенные речемыслеиспытательные процессы. Они проговариваются одним из участников коммуникации, что представляет интерес в когнитивном плане, поскольку процессу эффективного речевого воздействия может способствовать идентификация специфических когнитивных категорий, регулярно представляемых в диалоге, где речевое воздействие планируется (т.е. осознается говорящим как иллюкутивная задача). Большинство таких категорий регулярны и универсальны. Их часто можно обнаружить в коммуникативной сфере медицины, политики, бизнеса. В условиях речевого взаимодействия между собеседниками подобные образования реализуются в рамках речевых стратегий и тактик, что является отдельным аспектом в практике преподавания иностранных языков.

#### **Выводы:**

1. В заключении необходимо отметить, что одна из концептуальных задач преподавания иностранного языка в неязыковом вузе – это определение содержания всей системы обучения как жизненно практичной. Владение иностранным языком предполагает адекватное информационно-коммуникативное сопровождение на всех уровнях профессионально-ориентированного общения.

2. Использование специальных моделей релевантных коммуникативных ситуаций способствует выявлению закономерностей и принципов, необходимых для формирования межкультурных коммуникативных компетенций.

3. Представленный анализ когнитивного информационного компонента высказываний может проводиться студентами самостоятельно, учитывая способы организации и использования в профессиональной диалогической речи в сфере медицины.

4. Таким образом, при определении когнитивно-информативных данных мы получаем разностороннее представление об индивидуальной системе личностных смыслов говорящих в соответствии с коммуникативными моделями. Эти факторы актуализируют содержание обучения и способствуют организации собственных высказываний учащихся на иностранном языке, формируя профессиональную иноязычную коммуникативную компетентность.

#### **Литература:**

1. Герасимов В.И., Петров В.В. На пути к когнитивной модели языка. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – 318 с.
2. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – М.: УРСС, 2003. – 284 с.
3. Маслова А.Ю. Введение в прагмалингвистику. – М.: Флинта, 2007. – 152 с.
4. Кибрик А.Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания. – М.: МГУ, 1992. – 336 с.
5. Крылов Э.Г. Комплексные коммуникативно-когнитивные задачи в интегративном билингвальном обучении // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: мат-лы междунар. школы-конференции 27-30 марта 2017 года. – СПб.: СПбПУ Петра Великого, 2017. – С. 141-144.
6. Кубрякова Е.С., Александрова О.В. Виды пространственного текста и дискурса // Категоризация мира: пространство и время. Материалы научной конференции. – М.: Диалог МГУ, 1997. – С. 15-25.
7. Потапова О.М. Высказывания, эксплицирующие прагматические характеристики речевых актов: дис. канд. филол. наук. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2009. – 195 с.
8. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. – М.: Икар, 2007. – 480 с.
9. Working in medicine: учебно-методическое пособие для студентов медицинских специальностей. Ч.2./ Е.Г.Липатова, Н.Г.Ольховик, Т.А.Баева, К.И.Кубачева, Е.В.Мушенко, Н.А.Лебедева. – СПб.: Изд-во СЗГМУ им. И.И.Мечникова, 2017. – 80 с.
10. <https://www.moodle.szgmu.ru>

УДК 376.2

аспирант **Потатуев Никита Игоревич**

ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (г. Москва);

кандидат **медицинских наук, доцент Бобкова Софья Ниазовна**

ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (г. Москва);

кандидат **педагогических наук, доцент Кулькова Ирина Валерьевна**

ГАОУ ВО Московский городской педагогический университет (г. Москва)

### ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К СДАЧЕ НОРМАТИВОВ «ГТО»

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема организации и осуществления на уроках физической культуры подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями) в условиях общеобразовательной школы к сдаче Всероссийского физкультурного спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». В качестве эффективного средства подготовки у таких детей предлагается включение подвижных игр в уроки физической культуры.

*Ключевые слова:* дети с ограниченными возможностями здоровья, Всероссийский физкультурный спортивный комплекс «Готов к труду и обороне», подвижные игры, физическое воспитание, двигательные качества.

*Annotation.* The article deals with the problem of organizing and implementing in the lessons of physical culture the preparation of children with disabilities in the conditions (intellectual disabilities) of the general education school. As an effective means of preparing for the surrender of a complex ready for labor and defense, such children are offered the inclusion of mobile games in physical education classes.

*Keywords:* children with disabilities, a complex ready for labor and defense, mobile games, physical education, motor skills.

**Введение.** В соответствии со «Стратегией развития физической культуры и спорта на период до 2020 года» [11] и внедрению Всероссийского физкультурного спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ВФСК ГТО), утвержденного распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 июня 2014 г. № 1165-р., по поручению Правительства Российской Федерации в 2017 г., Национальному государственному университету (НГУ) физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта было поручено разработать методические рекомендации для выполнения нормативов ВФСК ГТО для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Учеными НГУ им. П.Ф. Лесгафта были разработаны: теоретические основы исследования; технологии определения нормативов и требований комплекса для инвалидов; определены принципы установления государственных требований к уровню физической подготовленности инвалидов и внедрения ВФСК ГТО для инвалидов; представлен поэтапный план-предложение внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса для инвалидов [2; 9; 14]. Авторами была предложена система тестирования инвалидов, объединяющая нормативно-ориентированный подход, использованный для тестирования здоровых граждан и критериально-ориентированный подход, в котором оценочные шкалы базируются на нормативах, представленных во ВФСК ГТО для здоровых, но с использованием понижающих корректировочных коэффициентов, величины которых обусловлены действием основного заболевания [9; 14].

В связи с этим, в условиях инклюзивного образования, возникла необходимость разработки системы подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к сдаче нормативов комплекса ГТО. Вовлечение детей с ограниченными возможностями здоровья к сдаче комплекса ГТО нужно для дополнительного стимула к занятиям физической культурой и социализации их в обществе.

Раньше дети с ОВЗ не допускались не только к сдаче нормативов, но и вовсе освобождались от занятий физической культурой в школе. Всё это приводило к уменьшению их интереса к занятиям физической культурой или прекращению этих занятий. Привлечение детей с ОВЗ к сдаче комплекса ГТО является дополнительным стимулом к занятиям физической культуры в школе, а также способствует их адаптации и интеграции в обществе [14]. Возникает необходимость разработки системы подготовки детей с ОВЗ с учетом их нозологии к сдаче комплекса ГТО на уроках физической культуры в условиях инклюзивного образования. Инклюзивное образование не просто модное течение в педагогике нашего времени, а закономерный этап в развитии системы образования вообще. Это новый подход к образованию особенных детей, обладающих специальными образовательными потребностями в силу ограниченных возможностей своего здоровья.

Нормативы комплекса ГТО помогут определить уровень развития двигательных качеств детей с ОВЗ. При этом необходимо построить такую систему подготовки к сдаче нормативов ГТО, которая базировалась бы на охвате занятиями физической культурой всех без исключения детей с особыми потребностями, а также необходимо создание и реализация условий для занятий с такими детьми в условиях общеобразовательных учреждений.

Дети будут сдавать нормативы комплекса ГТО с учетом возраста, пола, своей нозологической группы и получением допуска от врача. В школе дети по возрасту делятся на 5 ступеней [16]. Для реализации такой системы подготовки оптимальным средством являются игры, в частности, подвижные игры. Они используются как эффективное средство развития двигательных функций у детей с ограниченными возможностями [1; 17]. В каждом из нас заложены эти качества, независимо от физических возможностей и имеющихся заболевания или физических дефектов. Физические качества объединяют те стороны двигательной сферы человека, которые проявляются в одинаковых параметрах движения, одинаково оцениваются, имеют одни и те же физиологические и биохимические механизмы и т.д. [1].

#### **Формулировка цели статьи и задач:**

**Цель исследования:** оценить воздействие подвижных игр на подготовку детей с ограниченными возможностями здоровья на уроках физической культуры к сдаче нормативов комплекса ГТО.

#### **Задачи исследования:**

- в условиях инклюзивного образования на базе сельской средней общеобразовательной школы разработать программу занятий по физической культуре для младших школьников с ОВЗ (группа здоровья: III), направленную на развитие у них физических качеств;
- апробация разработанной нами программы и оценка её эффективности.

#### Изложение основного материала статьи.

##### Методы и организация исследования.

Наше исследование проводилось в условиях сельской средней общеобразовательной школы поселка «Совхоза имени Ленина», в которой обучались все дети данного района, независимо от их физических возможностей. Исследование проводилось в течение 6 месяцев.

В исследовании приняли участие 25 мальчиков в возрасте от 9 до 10 лет с нарушениями развития интеллекта (группа здоровья: III).

Контрольная группа включала 12 детей, экспериментальная группа – 13 детей. Средний возраст обучающихся в обеих группах был  $9.42 \pm 1.54$  лет.

Занятия физической культурой у детей обеих групп проводились 3 раза в неделю по 45 минут.

Дети контрольной группы занимались по традиционной методике: по программе, подготовленной под общей редакцией Ляха В.И совместно с Зданевич А.А. (2008) в соответствии с Обязательным минимумом содержания образования в области физической культуры (2001) и Минимальными требованиями по подготовке учащихся начальной школы по физической культуре (2001) [7].

Уроки физической культуры, проводимые с детьми экспериментальной группы, базировались на программе Лях В.И. и Зданевич А.А. (2008), но были адаптированы в соответствии с теми нозологиям, которые имели обучающиеся.

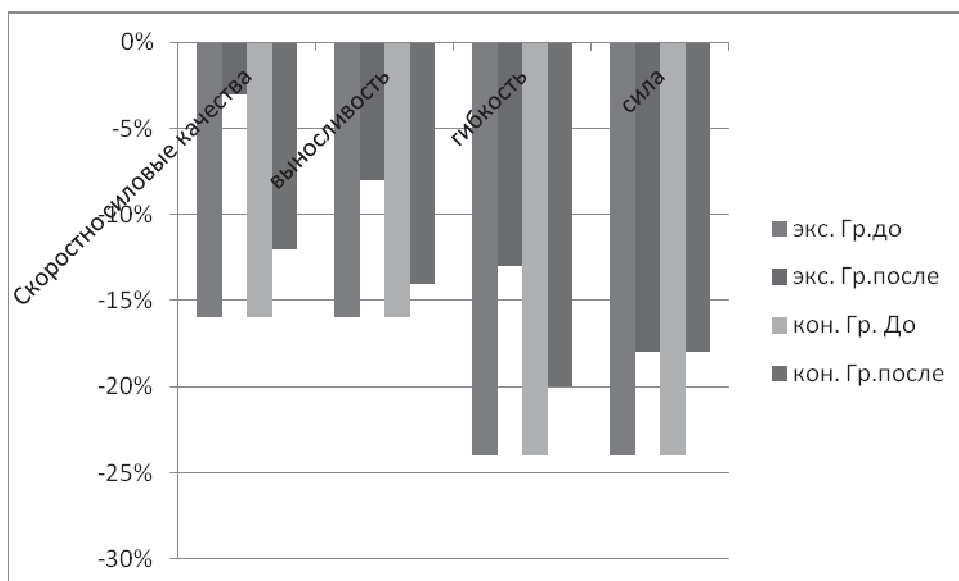
Урок состоял из трех частей: вводной, основной и заключительной. Во вводную часть занятия включались: упражнения с изменением ритма, простые задания на координацию движений, ускоренная ходьба, бег (от 15 секунд до 2 минут), танцевальные шаги, а также задания, направленные на развитие и сохранение правильной осанки. Обращалось внимание на правильное сочетание дыхания и движений.

В начале основной части урока использовались упражнения в равновесии, на снарядах, отдельные элементы легкой атлетики. В основную часть урока, продолжающуюся 25-30 минут, входили обще развивающие упражнения с предметами и без, подвижные игры, игры – эстафеты, игровые упражнения, игры с мячами, различными по величине и по фактуре, упражнения на фитболах и батуте. Игры подбирались с учетом развития с их помощью физических качеств: сила, быстрота, ловкость, гибкость, выносливость [3; 5; 8; 13].

В течение урока использовались 3-4 игры. Подвижные игры и игровые упражнения выбирались с учетом возрастных особенностей детей. На первых занятиях проводили игры не сложные для выполнения, далее задания усложнялись, добавлялись новые движения, увеличивался темп и время игры. В заключительную часть урока включали игры на удержание позы [3; 5; 8; 13].

Для оценки физической подготовленности учащихся были использованы 4 теста из нормативов комплекса ГТО для лиц с интеллектуальными нарушениями: бег на 30 метров (скоростно-силовые), бег 1 км (выносливость), наклон вперед из положения сидя с прямыми ногами (гибкость); прыжок в длину с места (силу) [6; 9].

**Результаты исследования и их обсуждение.** Предварительная комплексная оценка физических качеств у детей обеих групп выявила их снижение, по сравнению с «уровнем бронзового знака комплекса ГТО», в среднем, на 19,9 %. Так, результаты теста скоростно-силовых качеств были ниже уровня показателей, соответствующих уровню бронзового знака на 16,4%, выносливости на 15,7%, гибкости на 23,5%, силы на 24,3% (рисунок 1).



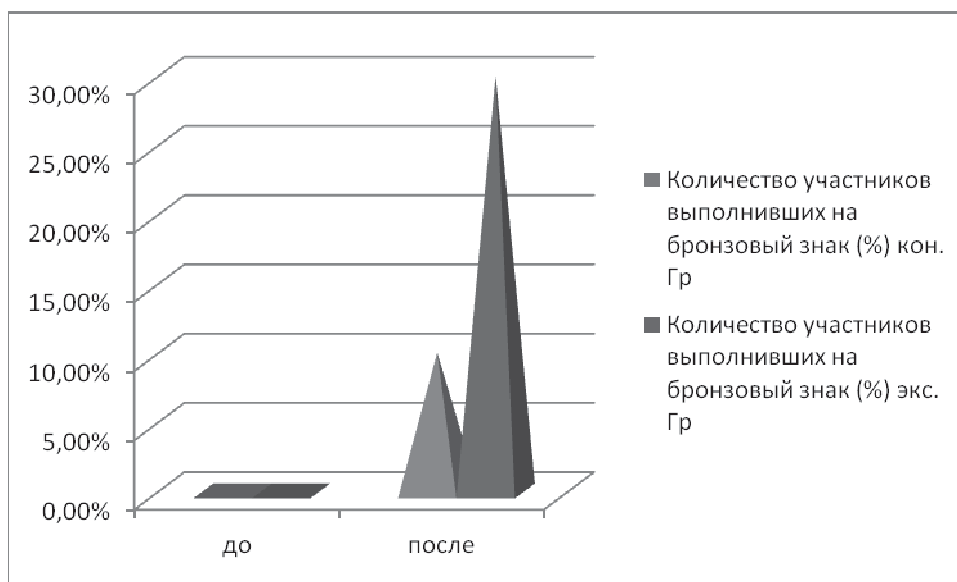
**Рисунок 1. Сравнительная оценка результатов тестирования физической подготовленности детей с интеллектуальными нарушениями (%) контрольной (n=12) и экспериментальной группы (n=13)**

Качества оценивались тестами из нормативов комплекса ГТО для лиц с нарушениями развития интеллекта [9]. Из 25 участников исследования перед началом эксперимента никто не смог выполнить нормативы комплекса ГТО на бронзовый знак и выше.

Через 6 месяцев занятий физической культурой у детей контрольной и экспериментальной групп были оценены физические качества.

Изменения в уровне физической подготовленности отмечались у всех обучающихся. У детей контрольной группы наблюдалась только тенденция к увеличению этих показателей (в среднем, на 5% от исходных): средний балл скоростно-силовых качеств увеличился на 4%, силы на 6%, гибкости на 4%, выносливости 1,8 % (рисунок 1). В этой группе 8,5% участников смогли выполнить нормативы комплекса ГТО на бронзовый знак (рисунок 2).

У школьников экспериментальной группы результаты тестирования были лучше, чем у учащихся контрольной группы. Так, у них наблюдалось увеличение уровня средней комплексной оценки физических качеств на 10,5%. Средний балл скоростно-силовых качеств увеличился на 13%, силы на 10%, гибкости на 11%, выносливости на 8%. Из 100% участников 30% (4 человека) смогли выполнить нормативы комплекса ГТО (рисунок 2).



**Рисунок 2. Количество детей (в %) в контрольной (n=12) и экспериментальной группах (n=13), выполнивших нормативы комплекса ГТО**

Полученные нами результаты связаны с тем, что в онтогенетическом развитии двигательных навыков большинство сенситивных периодов развития координационных способностей падает на возрастной диапазон 9—12 лет. Возрастные темпы прироста имеют ту же динамику, что и здоровые школьники, но с отставанием на 2—3 года [18]. Этот возрастной период определяется многими авторами как особенно поддающийся целенаправленной спортивной тренировке [4; 13]. Нормативы комплекса ГТО были разработаны для данной нозологической группы. Дети оказались не готовы к сдаче нормативов. Физические упражнения благоприятно действуют на центральную нервную систему. Они повышают работоспособность клеток коры головного мозга, их устойчивость к сильным раздражителям, улучшают аналитико-синтетическую деятельность центральной нервной системы и взаимодействие двух сигнальных систем, обуславливают более быстрое формирование положительных условных рефлексов, что сопровождается повышением интенсивности и концентрации внимания, улучшением памяти и т.п. [12; 15].

Подвижные игры в большой степени способствуют воспитанию физических качеств: быстроты, ловкости, силы, выносливости, гибкости, и, что немаловажно, эти физические качества развиваются в комплексе [10].

#### **Выводы:**

1. В условиях инклюзивного образования разработанная нами программа занятий по физической культуре для младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, включающая подвижные игры, может быть предложена как средство подготовки к сдаче нормативов Всероссийского физкультурного спортивного комплекса «Готов к труду и обороне».

2. Включение подвижных игр в занятия по физической культуре улучшает показатели физических качеств: скоростно-силовых, выносливости, силы и гибкости. Так, в экспериментальной группе 4 ученика смогли выполнить нормативы Всероссийского физкультурного спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» на бронзовый знак отличия, а в контрольной группе - 1 ученик.

3. Сдача нормативов Всероссийского физкультурного спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» способствуют появлению у детей мотивации и интереса к занятиям физической культуры и спортом, а также их адаптации и интеграции в обществе.

#### **Литература:**

1. Винник, Джозеф П. Адаптивное физическое воспитание и спорт / под ред. Джозефа П. Винника; пер. с англ. И. Андреев. – К.: Олимп. лит., 2010. — 608 с.
2. Евсеев С.П., Евсеева О.Э., Томилова М.В. Научное обоснование и экспериментальная проверка Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) для инвалидов // «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта», 2017. - № 1(143). – с. 60 – 64.
3. Жуков М.Н. Подвижные игры: Учеб. для студ. пед. вузов / М.Н. Жуков – М.: «Академия», 2000. — 160 с.
4. Зацiorский В.М. Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания / В. М. Зацiorский. 3-е изд. – М: Советский спорт, 2009. — 200 с.



5. Кузнецов В. С. Внеурочная деятельность. Подготовка к сдаче комплекса ГТО: учеб. Пособие для общеобразовательных организаций / В.С Кузнецов, Г.А. Колодницкий. – М.: Просвещение, 2016. — 128 с.
6. Лях В.И. Тесты в физическом воспитании школьников // М.: Физкультура и спорт. - 1998. – 204 с.
7. Лях В.И., Зданевич А.А. Комплексная программа физического воспитания учащихся 1-11 классов: учебное пособие – М.: Просвещение, 2008. – 128 с.
8. Марц В. Г. Беседы по методике и теории игры: Учебное пособие. – М.: Спорт- Академ Пресс, 2001. — 204 с.
9. Методические рекомендации по установлению государственных требований к уровню физической подготовленности инвалидов при выполнении нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса "Готов к труду и обороне" (ГТО) / [авт.-сост. О. Э. Евсеева]; Министерство спорта Российской Федерации; Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. – Санкт-Петербург :[б.и.], 2016. – 84 с.
10. Потатув Н.И., Бобкова С.Н., Кулькова И.В. Воспитание двигательных качеств у детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. 2. – С. 200 - 203.
11. Распоряжение Правительства РФ от 07.08.2009 № 1101-р «Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года».
12. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка / Эмма Яковлевна Степаненкова. — 2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 368 с.
13. Степаненкова Э.Я. Методика проведения подвижных игр // М.: Мозаика-Синтез, 2009. — 64 с.
14. Томилова Е.В., Евсеев С.Н., Малиц В.Н. и др. К вопросу о выборе стратегии тестирования физической подготовленности при выполнении ими нормативов Всероссийского физкультурно-оздоровительного комплекса «Готов к труду и обороне» // М., Адаптивная физическая культура, 2016. — Т.65. — №1. — с. 2.
15. Холодов Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – 7 – е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 480 с.
16. Чечельницкая С.М., Бобкова С.Н., Бобков В.В Организация медико-психолого-педагогической подготовки учащихся к сдаче норм ГТО и процедурам допуска к тестированию: учебно-методическое пособие. – М.: МПГУ, 2017. - 76 с.
17. Шапкова Л.В. Коррекционные подвижные игры и упражнения для детей с нарушениями в развитии / Под общей ред. проф. Шапковой Л.В – М. Советский спорт, 2002. — 212 с.
18. Шапкова Л.В. Частные методики адаптивной физической культуры: Учеб- ное пособие / Под ред. Л. В. Шапковой. — М.: Советский спорт, 2003. — 464 с.

**Педагогика**

**УДК: 373.3:811**

**кандидат педагогических наук Пронина Наталья Сергеевна**  
 ФГБОУ ВО Нижегородский государственный педагогический университет  
 имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
**кандидат психологических наук Архипова Мария Владимировна**  
 ФГБОУ ВО Нижегородский государственный педагогический университет  
 имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

#### **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема обучения младших школьников монологическому высказыванию. Необходимо учитывать возрастные особенности учеников. Важную роль в формировании прочных основ монологической речи играет создание мотивации. Говорение представляет большую трудность для детей, как на родном, так и на иностранном языке, потому что нередко детям сложно выбрать, что сказать. Снять сложности и сформировать устойчивое умение помогают опоры с последующим отказом от них.

*Ключевые слова:* монологическое высказывание, функции монологической речи, лексика, формирование основ монологической речи.

*Annotation.* The article covers the issues of teaching younger students monologic discourse. It is necessary to take into account the age peculiarities of young learners. Motivation plays an important role in the creation of foundations of monological speech. Speaking is a great difficulty for children, both in their native and foreign languages, because it is often difficult for children to choose what to say. Prompts help young learners to remove difficulties and to create a sustainable ability.

*Keywords:* monologic discourse, functions of monologic speech, vocabulary, lexis.

**Введение.** Одной из основных целей обучения иностранным языкам на начальном этапе в общеобразовательной школе является формирование основ коммуникативной компетенции, в результате чего ребенок будет иметь готовность осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями изучаемого иностранного языка в типичных ситуациях, доступных для его возраста.

Приказом Министерства образования и науки РФ от 31.12.2015 года № 1576 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального образования...» установлены следующие цели обучения иностранным языкам:

«- **формирование** умения общения на иностранном языке на элементарном уровне, учитывая потребности и речевые возможности в устной и письменной форме;

- **приобщение** детей к новому социальному опыту с использованием иностранного языка: знакомство младших школьников с миром зарубежных сверстников, с зарубежным детским фольклором и доступными образцами художественной литературы; воспитание;

- **дружелюбного отношения** к людям их других стран, их культуре и традициям;

- **развитие** речевых, интеллектуальных и познавательных способностей младших школьников, а также их общеучебных умений; развитие мотивации к дальнейшему овладению иностранным языком;

- **воспитание** — разностороннее развитие младшего школьника средствами иностранного языка».

**Изложение основного материала статьи.** На стадии реализации учебного практического аспекта педагогом развиваются общие речевые способности учащихся, помимо этого формируется готовность использовать язык как средство общения. Целью также ставится донести и сформировать лингвистические и грамматические понятия, развивая параллельно познавательные и логические способности.

Все это в совокупности достигает еще одной цели: развить необходимые психические функции ребёнка, такие как внимание, мышление, память, восприятие, воображение.

Достигнуть поставленных целей педагогу помогает знание психологических возрастных особенностей самих учеников. У детей младшего возраста еще пластичен природный механизм усвоения языка, хорошо развиты имитационные способности, и во многих случаях отсутствует психологический барьер говорения на иностранном языке и использования его как средства общения.

Исходя из вышеназванных целей, необходимо ставить следующие **задачи**:

- сформировать представление об иностранном языке как средстве общения, который в последующем может стать платформой взаимопонимания с людьми, говорящими и пишущими на иностранном языке;

- расширить знания младших школьников в области лингвистики путем изучения элементарных лингвистических представлений, доступных и необходимых для освоения устной и письменной речи на иностранном языке младшим школьникам;

- обеспечить адаптацию младших школьников в коммуникативно-психологическом плане для преодоления психологического барьера при использовании английского языка как средства общения;

- развить личностные качества учащегося, его память, внимание, воображение и мышление в процессе обучения;

- развить познавательные способности: научить работе с различными видами УМК и умением работать с другими учащимися.

Сама по себе речевая деятельность есть процесс взаимодействия, который обуславливается создающейся ситуацией общения. Данная деятельность представлена в следующих видах: слушание, чтение, письмо и говорение. Монолог, являясь одной из разновидностей устной речи, имеет определенную композиционную сложность. Живущая в человеке потребность в общении является «величайшим богатством» и зачастую ставит в зависимость всю духовную жизнь человека, формирует сознание и самосознание личности, способствуя развитию индивида при правильном подходе к общению. В процессе общения выделяют несколько основных **функций** монологической речи:

1) **Информативную.** В любом человеке живет желание делиться полученной информацией, новыми знаниями о предметах и явлениях окружающей среды, как правило, данный процесс происходит в виде описания, повествования или комментирования.

2) **Воздейственную.** Данная функция выражается в следующем. Отстаивая свою точку зрения, одной из преследуемых целей является убедить слушающих. Существуют, однако, и такие жизненные ситуации, где нам необходимо предотвратить чье – либо действие или, напротив, побудить человека. Данная задача может быть решена хорошо выстроенным и целенаправленным монологом.

3) **Оценочную** - проявляется в оценках разнообразных явлений, предметов, событий, поступков, где мы помимо этого зачастую высказываем свое мнение [1, стр. 138].

Что представляет собой монологическое высказывание? Это определенный отрезок речи со следующими параметрами. Как деятельность – монолог всегда целенаправлен, отражает личность говорящего и его деятельность. Как продукт речи должен быть информативен, логичен, целостен, продуктивен. Монологическая речь по своей природе всегда диалогична, так как направлена к адресату [2, стр. 10].

Однако, в отличие от диалога, монологическая речь преимущественно контекстна, должна пониматься без помощи экстралингвистических средств, играющие значительную роль в диалогической речи. Последняя в свою очередь является «ситуативной», содержание которой выявляется только при учете ситуации, понимание происходит при связи с ситуацией и порождает ее же.

При формировании основ говорения на иностранном языке у детей младшего возраста необходимо учитывать психолого-физиологические особенности маленьких школьников.

Учеными выделяются следующие особенности:

- детям свойственно быстро утомляться, их внимание не устойчиво и они могут быть импульсивны;

- механическая память преобладает над логической, объем оперативной памяти ограничен, свойственно быстрое забывание;

- в области говорения часто отсутствуют сдерживающие факторы, над монологической речью преобладает диалогическая;

- дети предрасположены к кинестетическим формам работы, любознательны, эмоциональны;

- над словесно-логическим мышлением преобладает мышление, формируемое наглядными компонентами.

Следует учитывать все вышеназванные факторы при работе над формированием основ монологического высказывания.

Важное место в формировании умения занимает учет потребностей младшего школьника, среди которых можно выделить следующие: в движении, чувстве безопасности, в коммуникации, оценивании успехов, творчестве, а главное в потребность ощущать себя личностью.

Нередко изучение иностранного языка после года или двух лет приводит к тому, что, столкнувшись с определенными трудностями, учащиеся оказываются в капкане непонимания и неуспеваемости в изучении. Какие факторы приводят к этому?

Прежде всего, это отсутствие мотивации. Многие не понимают, зачем им нужен этот предмет, и у детей не формируется умение пользоваться иностранным языком как средством общения. Как следствие, пропадает интерес к подготовке домашнего задания и работе на уроке, и не приобретаетась основная движущая сила –

«фактор успеха». У детей возникают негативные психологические барьеры, вплоть до чувства ненависти к предмету, усиливается боязнь сделать ошибку [3, стр. 125].

По мнению Э. А. Барановой, «познавательный интерес, обуславливая положительное отношение к умственной деятельности, представляет собой внутреннее условие формирования субъектности в осуществлении этой деятельности и выполняет несколько функций: побудительную, отражающую энергетику возникшего познавательного мотива, мобилизующего субъекта на осуществление интеллектуальной деятельности; организующую, обеспечивающую предвосхищающее отражение хода и результата деятельности; стимулирующую, поддерживающую активацию мотива на должном уровне на протяжении этой деятельности до ее объективного завершения; направляющую, детерминирующую устремленность на умственную деятельность; регулирующую, обеспечивающую движение к результату с помощью системы контроля (в дошкольном возрасте этот механизм выступает преимущественно в развернутом плане, постепенно приобретая свернутые формы на последующих этапах возрастного развития). Структура познавательного интереса в этом контексте выглядит следующим образом: – мотивация на содержание познавательной задачи; – мотивация на способы поисковых действий; – мотивация на позитивный результат, самоконтроль и самооценку действий» [4, стр. 3].

Психологами и педагогами – практиками не раз уже было доказано, что знания можно усвоить гораздо эффективнее тогда, когда учебная деятельность сочетается с другими видами деятельности, в частности с игрой. О её роли в обучении детей 7-10 лет уже сказано и написано достаточно много. Но не стоит забывать, что игра не должна быть ради игры. Прежде всего, ее необходимо направить на развитие памяти, внимания, мышления, так как эти составляющие лежат в прочном овладении иностранным языком и говорением на нем в частности. Поддержать интерес к языку, даже у детей в возрасте 7 лет и развить их умение монологического высказывания может, безусловно, проектная деятельность. Работа над различными проектами и их презентации классу должна быть продолжена и дальше, с применением усложняющегося набора лексических и грамматических тем. Тут необходимо особое внимание уделить сюжетно – ролевым играм, которые позволят детям научиться применять пройденный материал в конкретной ситуации [5, стр. 39].

Ребенок в возрасте 7-10 лет развивается относительно спокойно и равномерно, его мозг функционально совершенствуется, раскрывая аналитико-синтетическую функцию его коры. Определяя развитие воображения, внимания, мышления и памяти, ведущую роль занимает учебная деятельность. Одновременно, младшие школьники еще не теряют на данном этапе интереса к игре, которая в свою очередь может стать весомым фактором в формировании мотивации.

Что касается формирования основ монологической речи на раннем этапе обучения, то в качестве монологических умений могут выступать умения описывать предметы, называя цвет, размер, форму; рассказывать о животных, называя размер, цвет, что они делают, где живут и т.д. Единицами обучения монологическому высказыванию на раннем этапе могут быть *предложение и сверхфразовое единство*.

Говорение представляет большую трудность для детей, как на родном, так и на иностранном языке. Потому что нередко детям сложно выбрать, что сказать. Снять сложности и сформировать устойчивое умение помогают опоры с последующим отказом от них. Это может быть что угодно: картинки, поделки, пальчиковые куклы, главное подбирать яркий, разнообразный, иллюстративный материал, используя это как стимул [6, стр. 132].

Для успешного формирования навыков говорения младших школьников должны работать в совокупности несколько факторов:

- учитель должен хорошо знать язык, учитывать возрастные особенности младшего школьного возраста, быть обученным работе с детьми именно этого возраста;
- желательно на начальном этапе обучения проводить уроки иностранного языка ежедневно по 20-30 минут;
- должна быть преемственность в программе между обучением дошкольников, младших и старших школьников.

Этапы работы и примеры упражнений, направленных на обучение монологической речи на начальной ступени, указаны в следующей таблице:

Этапы работы	Примеры заданий и упражнений
1. Ознакомление со словами и их первичная отработка на уровне слова и словосочетания	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Покажите предмет и назовите его;</li> <li>- Посмотрите на картинку, назовите предмет;</li> <li>- Назовите свои действия, действия других;</li> <li>- Прочитайте слово;</li> <li>- Выберите слово, которое не подходит к данной группе слов;</li> <li>- Заполните пропуски в предложении;</li> <li>- Отгадайте слово по его дефиниции;</li> <li>- Составьте словосочетания из предложенных слов;</li> </ul>
2. Отработка слов на уровне предложения	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Прослушайте предложение и повторите его;</li> <li>- Посмотрите на картинку, укажите, где находится предмет;</li> <li>- Рассмотрите картинку и согласитесь со следующими утверждениями или отвергните их;</li> <li>- Выслушайте просьбу, выполните указанное действие;</li> <li>- Ответьте на вопросы, предполагающие использование новой лексики;</li> <li>- Сформулируйте вопросы к имеющимся ответам;</li> <li>- Закончите предложения;</li> <li>- Соедините разрозненные части предложения</li> </ul>
3. Работа на уровне сверхфразового единства	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Расскажите о....., используя данную на доске логико-синтаксическую схему, ключевые слова, выражения;</li> <li>- Опишите картинку;</li> <li>- Опишите свою комнату, школу, любимое место;</li> <li>- Расположите предложения на карточках в логической последовательности;</li> <li>- Составьте ситуации по цепочке путем добавления каждым одного или нескольких предложений</li> </ul>

**Выводы.** Данная работа затрагивает вопросы обучения монологической речи на английском языке на начальном этапе в общеобразовательной школе. Во многих школах преподаватели уделяют недостаточное внимание формированию основ монологической речи, хотя эта проблема очень важна, так как говорение является прочным фундаментом для развития всех видов речевой деятельности. Наличие хорошо закрепленных навыков монологической речи сможет обеспечить нормальное функционирование всех видов речевой деятельности.

**Литература:**

1. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: [учеб. пособие] / отв. ред. А. Н. Шамов. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: АСТ: АСТ МОСКВА: Восток - Запад, 2009. — 253 с.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М.: Русский язык, 1989. — 223 с.
3. Утехина А.Н. Иностранный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика: Учеб. пособие / 3-е изд., испр. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. 186 с.
4. Баранова Э. А. Исследование познавательного интереса в структуре общей способности у дошкольников и младших школьников // Вестник Мининского университета. — 2014. - №3. — С. 3-4.
5. Бычковская Е.В. Развитие интереса к иностранному языку у младших школьников // Иностранные языки в школе. — 2008. - № 1.
6. Никитенко З.Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: Дис. ...канд. Пед.наук. — М., 2014. 427 с.
7. Приказ о внесении изменений в Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Министерства образования и науки Российской Федерации — М., 2015. 8 с.



УДК 371

младший научный сотрудник НИС,  
 ассистент кафедры психологии Рудакова Ольга Александровна  
 Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
 Федерального государственного автономного образовательного  
 учреждения высшего образования  
 «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);  
 студентка Костенко Илона Юрьевна  
 Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
 Федерального государственного автономного образовательного  
 учреждения высшего образования  
 «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

### ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* Статья посвящена организации проектной деятельности в урочной и неурочной деятельности с целью развития исследовательских умений у младших школьников; создание учебных проектов младшими школьниками закладывает у них основу формирования у них познавательного интереса к учебной деятельности, создаётся среда для проявления познавательной активности. Рассматриваются теоретические основы проектной деятельности, а также использование проектной деятельности в учебном процессе, в качестве эффективного метода формирования исследовательских умений у младших школьников.

*Ключевые слова:* исследовательские умения, учебный проект, мотивированность учащихся, проявление креативности и самостоятельности.

*Annotation.* The article is devoted to the organization of project activities in the vicious and non-vicious activities in order to develop the research skills of younger students; the creation of educational projects by younger students lays the Foundation for the formation of their cognitive interest in learning activities, creating an environment for the manifestation of cognitive activity. Theoretical bases of project activity, and also use of project activity in educational process, as an effective method of formation of research abilities at younger schoolboys are considered.

*Keywords:* research skills, educational project, motivation of students, manifestation of creativity and independence.

**Введение.** На сегодняшний день в системе образования появляется большое разнообразие новейших методов для работы с детьми. Одновременно с этим меняются задачи и цели обучения. Нынешний образовательный процесс не может существовать без поиска новых, более эффективных технологий, призванных способствовать развитию творческих способностей обучающихся, формированию навыков саморазвития и самообразования. Младшие школьники по природе своей исследователи, они целеустремленно хотят открывать что-то новое, то что им может быть интересно интересно. Квалифицированный учитель должен способствовать развитию познавательного интереса, используя разные методы и формы работы с детьми. Одним из широко известных методов является проект, он даёт возможность обучающимся активно проявить себя в процессе обучения, способствует формированию у них своего мнения, приобрести навыки планировать и уметь организовать свою деятельность, открывать новые знания и уметь реализовать намеченное; развивать индивидуальные качества личности.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является организация проектной деятельности младших школьников для формирования у них исследовательских умений в учебной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Одним из основных направлений деятельности педагога в школе является содействие формированию и развитию личности ребенка, его способностей и навыков работе в коллективе и повышение интереса к обучению. Эти требования удовлетворяются путем формирования исследовательских навыков у младших школьников через проектную деятельность. Для развития исследовательской, творческой, познавательной деятельности педагог должен создавать благоприятные условия для творчества в образовательном процессе.

Проектный метод обучения направлен на самостоятельную деятельность, в форме групповой, парной или индивидуальной работу, которую дети выполняют отрезке определенного времени. Проектный метод всегда предполагает решение какой – либо проблемы, в ходе решения которой учащиеся черпают знания из различных областей науки, расширяя тем самым свой кругозор и увеличивая познавательный интерес, мотивируя себя на открытие нового знания.

Проектная деятельность заинтересовывает учащихся, когда они знают, что их проект будет интересным для окружающих. Выбирая тему проекта и выполняя его, школьники учатся отыскивать интересную информацию, им предоставляется возможность для проявления своей инициативы в выполнении работы, способностей, знаний и умений, проверяют себя в работе, ученики проявляют большую увлеченность и упорство во время выполнения проекта.

Под учебным проектом понимается совместная обоснованная спланированная и осознанная деятельность обучающихся, имеет общую проблему, цель, согласованные методы и которая направлена на развитие у них определенной системы интеллектуальных и практических умений. Проект - это исследование конкретной проблемы. В структуру теоретического компонента входит:

- постановка цели (что и зачем нужно сделать),
- разработка или подбор способов выполнения проекта,
- работа над самим проектом,
- оформление результатов,
- обсуждение полученных результатов работы.

Темы учебных проектов многообразны, как и их объемы. По времени можно выделить: краткосрочные (2-6 часов); среднесрочные (12-15 часов). Важно, чтобы проекты не были долгосрочными, так как в младшем

школьном возврате довольно трудно длительное время удержать интерес детей к проекту. В 3-4 классе их длительность можно увеличить с 1 до 2 месяцев.

Начальная школа самый подходящий период, чтоб начать развития исследовательских умений. В течение первого года занятий ученикам предлагается выполнение элементарных творческих заданий на формирование навыков проектной деятельности. Дальнейшее время обучения даёт возможность приблизиться к понятию проекта. Большое значение имеет вовлечение в проект родителей, так как самому выполнить проект в этом возрасте ребенку будет сложно. Индивидуальный проект является собственным творчеством, результатом собственных мыслей ребенка.

При выборе темы нужно руководствоваться основными правилами:

1. Тема должна быть интересна ребенку. Исследовательская деятельность будет эффективна лишь когда ребенок сам захочет выполнять работу. Навязывая тему ученику мы не сможем получить нужного результата так как работу он будет выполнять в пол силы и без заинтересованности.

2. При выборе темы мы должны быть уверены в том что ребенок сможет её выполнить.

3. Учитель должен учитывать круг интересов детей.

4. Тема должна являться оригинальной, с элементами неожиданности, необычности, чтобы ученику было не только самому интересно но и другим ученикам.

5. Тема не должна быть слишком сложной, чтоб работа могла быть выполнена сравнительно быстро поскольку длительное время сосредоточивать собственное внимание на определенной деятельности, и целеустремленно трудиться в одном направлении младшему школьнику трудно и неинтересно.

6. При выборе темы мы должны учитывать возрастные особенности детей. Одна и та же проблема может решаться разными возрастными группами на разных этапах обучения.

7. С выбором темы не нужно затягивать. Большинство обучающихся начальной школы не имеют постоянных интересов, их интересы могут меняться довольно быстро. Поэтому, выбирая тему, действовать следует быстро, пока интерес ребенка не пропал.

Проекты, выполняемые учащимися, могут быть многопредметными, межпредметными или предметными. Во время проектного обучения развивает интерес к учебе со стороны учеников, потому что оно:

- лично-ориентированное; использует масса различных дидактических подходов;
- увеличение интереса к работе по мере ее выполнения; позволяет учиться на собственном опыте и опыте других; приносит удовлетворение ученикам, видящим продукт своего труда.

Проект может быть индивидуальным, но как правило является результатом совместных действий поскольку учитель должен контролировать выполнение работы, а не отдавать все в руки ученику. При работе над проектом преподаватель помогает учащимся в поиске источников информации, которые могут им во время работы над проектом; учитель так же сам является источником информации; управляет всем процесс; поддерживает и поощряет учеников за хорошо выполняемую работу.

При оценивании проекта нужно учитывать:

- значимость и актуальность проблем которые поднимаются в работе, соответствие их тематике проекта;
- участие и активность каждого участника который работал над проектом в соответствии с его индивидуальными возможностями;

- коллективный характер при принимаемых решений;
- характер общения и взаимопомощи учеников друг с другом;
- всесторонность рассмотрения данной проблемы, привлечение знаний из различных областей;
- способность обосновывать свои результаты, умение доказать правильность своих выводов;
- художественное оформления результатов выполненного проекта;
- умение давать ответ на вопросы, сжато и аргументировано уметь отстаивать свою точку зрения.

Оценка проектной деятельности позволяет выявить степень сформированного индивидуального прогресса каждого ученика. Учащийся извлекает информацию по самостоятельно сформулированным основаниям, исходя из собственного понимания целей выполняемой работы, систематизирует информацию в рамках самостоятельно избранной сложной структуры, аргументируя сделанный выбор. Таким образом ученик получает возможность приобрести творческий опыт.

Целью метода проектов является формирование у учащихся потребность в самообразовании, в поиску новых знаний и развития интереса к учебному процессу.

В результате своей творческой деятельности учащиеся создают законченный продукт в виде новых знаний и умений. Проектная деятельность учащихся обусловлена познавательными мотивами и направлена на решение их познавательных проблем, формирование качественно новых ценностей, которые способствуют формированию важных таких качеств личности, как самостоятельность, активность, индивидуальность, способность работать в коллективе, умение искать новую информацию, творчески мыслить и аргументировать свою точку зрения.

В результате проектной деятельности обучающиеся умеют проектировать свою деятельность, могут предварительно прогнозировать ее результаты. Обучение младших школьников должно давать не только знания, которые им понадобятся в будущей взрослой жизни, а также знания и умения, способные уже на данном отрезке времени помочь ребенку в решении его назревших жизненных проблем.

Самое главное в методе проекта является развитие познавательного интереса учащихся, способность самостоятельно конструировать собственные знания и ориентироваться в поиске информации, развитие критического мышления. Творческая исследовательская деятельность учащихся, рассматриваемая в педагогике в качестве деятельности, направленной на создание качественно новых ценностей имеет две стороны:

- она представляет собой результат исследования, т.е. это получение новых знаний, которые характеризуется актуальностью, новизной, практической значимостью, перспективностью, обоснованностью.
- является средством развития научных способностей учащихся за счёт приобретения ими новых знаний, умений, расширения кругозора детей.

Ученик осознает, что знания, которые он получает во время выполнения проектной деятельности, он открыл сам, прилагая свои собственные усилия. Принимая участие в проектной деятельности, обучающиеся, в первую очередь, показывают:

•знание и владение основными исследовательскими методами (анализ литературы, поиск источников нужной информации, выбор и обработка информации, научное толкование полученных результатов, видение новых проблем, гипотез, способов их решения);

•овладение компьютерной грамотностью для введения и редактирования информации (текстовой, графической), умение работать с аудиовизуальной и мультимедиа техникой если того требует работа над проектом.

•владение коммуникативными навыками;

•способность интегрировать прежде полученные знания по разным учебным дисциплинам для решения познавательных задач.

Преимущество проектного метода - высокая степень самостоятельности, инициативности учащихся и их мотивированность к получению нового знания, приобретение детьми опыта исследовательской творческой деятельности, меж предметная объединение знаний, умений и навыков. Проектное обучение поощряет и усиливает интерес к обучению со стороны учеников, расширяет сферу интересов учеников в процессе их творческой деятельности.

Для успешной организации проектной деятельности должны быть выработаны следующие коммуникативные способности:

•способность спрашивать (узнавать точки зрения других учеников, обращаться за помощью к учителю при недостатке информации).

•умение управлять голосом (говорить ясно, четко, регулировать громкость голоса в зависимости от ситуации).

•умение высказывать точку зрения (формулировать свое мнение, аргументировано его доказывать).

•умение договариваться (выбирать самое верное, рациональное решение, уметь уступать, признавать свои ошибки).

•адекватно производить оценку своей работе и работе одноклассников.

•аргументировано и доброжелательно оценивать как не только работу других учеников но и свою.

•указывать на недостатки, делать уместные пожелания, замечания.

Специфика исследовательской работы в начальной школе заключается в систематической направляющей, стимулирующей и корректирующей роли учителя. Главное для учителя –завлечь детей, а также их родителей в исследовательскую деятельность, вселить уверенность ученику в своих силах, в том что он сумеет справиться с данной работой. Родители помогают ребенку делают фотографии, выполняют несложные исследования по наблюдению, помогают выбирать информацию для теоретического обоснования проектов, помогают готовиться защите своей работы.

Для формирования исследовательских умений необходимы следующие условия:

- Систематичность. Данная работа должна проводиться постоянно, в урочной и внеурочной деятельности.

- Мотивированность. Учитель должен руководить деятельностью ученика, суметь мотивировать его на успех, раскрывать и развивать исследовательские умения.

- Психологический комфорт. Поощрять и вдохновлять творческие проявления. Ученику должно быть комфортно для раскрытия и изучения нового материала. Он должен не бояться выполнять работу и получать новые знания.

- Учет возрастных особенностей. Исследование должно не только интересным но и по силам ребенку чтобы он смог его выполнить. Не стоит слишком перегружать ребенка, но также не должно быть слишком легким чтобы ученик не расслабился и не потерял интерес к работе.

**Выводы.** Таким образом, проектная деятельность в начальной школе предназначена для развития интеллектуального и творческого потенциала личности ребенка младшего школьного возраста, для поддержки и развития творческой и исследовательской деятельности учащихся. Сформировать у них свои представления о научно-исследовательской работе в качестве ведущего способа обучения, стимулировать у детей интерес к фундаментальным и прикладным наукам; поддерживать стремление ребенка к самостоятельному изучению окружающего мира; развивать организационные и коммуникативные навыки; развивать познавательные способности и творческое воображение.

#### **Литература:**

1. Землянская Е.Н. Учебные проекты младших школьников // Начальная школа. 2005. № 9.

2. Конышева Н.М. О проблеме проектной деятельности школьников на уроках практического труда. // Начальная школа, 2004, №2, с. 35-39

3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010. – 152 с.

4. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя / [А. Б. Воронцов, В. М. Заславский, С. В. Егоркина и др.]; под ред. А. Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с.

УДК:378.2

**кандидат педагогических наук Самарина Наталия Владимировна**

Сарапульский политехнический институт (филиал)

Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения

высшего образования «Ижевский государственный технический

университет имени М. Т. Калашникова» (г. Сарапул);

**доктор педагогических наук, доцент Газизова Альфия Ильдусовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Казанский национальный исследовательский

технический университет имени А. Н. Туполева» (г. Казань)

### ИНТЕГРАЦИЯ АУДИТОРНОЙ И ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

*Аннотация.* Статья посвящена вопросу повышения качества обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Автор предлагает решить проблему несовершенства учебных планов и малого количества аудиторных часов, выделяемых на изучение иностранного языка, через перераспределение аудиторных часов на весь период обучения в вузе и привлечение дистанционных форм обучения. В статье подробно описаны возможности эффективного использования образовательной платформы Moodle для организации интегрированного обучения иностранному языку в условиях неязыкового вуза.

*Ключевые слова:* обучение иностранному языку, интеграция, дистанционная форма обучения, LMS Moodle.

*Annotation.* The article is devoted to the issue of improving the quality of teaching a foreign language in a non-linguistic institution. The author proposes to solve the problem of imperfect curriculum and a small number of lecture hours allocated for the study of a foreign language, through the redistribution of class hours for the entire study period at the university and the introduction of distance learning. The article properly describes the opportunities for effective use of the Moodle educational platform for organizing integrated learning a foreign language in a non-linguistic institution.

*Keywords:* learning a foreign language, distance learning, LMS Moodle.

**Введение.** Современный мир предъявляет все более и более высокие требования к уровню подготовки выпускников российских вузов. Владение иностранным языком или, иноязычной коммуникативной компетенцией, уже давно является неотъемлемым качеством хорошего специалиста, настоящего профессионала в любой сфере деятельности. Расширение международных контактов влечет за собой острую потребность в кадрах способных эффективно взаимодействовать с представителями иных культур, вести деловую переписку, повышать свою профессиональную компетентность через чтение специализированных текстов на иностранном языке. Следовательно, перед вузом встает острая задача подготовки специалистов такого уровня. Однако, возникает существенное противоречие между требованиями к языковой подготовке выпускников вузов и тем малым количеством аудиторных часов учебного плана, которые выделяются на изучение иностранного языка в неязыковом вузе. В результате, увы, не приходится говорить о том, что выпускники вуза владеют иноязычной коммуникативной компетенцией на достаточном уровне для осуществления межкультурных контактов при решении производственных задач. Одним из способов решения вышеобозначенной проблемы может стать увеличение количества занятий иностранным языком в неязыковом вузе за счёт интеграции аудиторных и дистанционных форм обучения на протяжении всего периода обучения.

**Изложение основного материала статьи.** Согласно учебным планам многих неязыковых вузов дисциплина «Иностранный язык» является базовым учебным курсом, на изучение которого выделяется 4 зачётные единицы (144 аудиторных часа), на освоение которых отводятся первые четыре семестра обучения. В конце четвертого семестра студенты проходят аттестацию (экзамен) и изучение иностранного языка для них завершается. Выстроенный таким образом процесс обучения является губительным, так как отсутствие языкового образования в последующие годы обучения абсолютно нивелирует результаты первых двух лет обучения и, следовательно, ведет к низкому уровню языковой подготовки выпускников. Что в свою очередь ставит под сомнение возможность формирования «языковых» ОК и ОПК, прописанных в Федеральных государственных стандартах по любому направлению подготовки. На наш взгляд, разумным выходом из складывающейся ситуации может стать распределение аудиторных занятий на все 8 семестров обучения (по 0,5 з.е. на семестр). Малое количество аудиторных часов в неделю можно компенсировать организацией дистанционных форм занятий с использованием информационно-коммуникационных технологий и платформы для дистанционного обучения MOODLE.

Последние несколько десятилетий дистанционное обучение на базе информационно-коммуникационных технологий активно развивается, во многом благодаря государственной концепции информатизации образования [4]. В научной литературе, посвященной проблемам дистанционного образования сформулированы его основные характеристики:

- тщательное планирование деятельности обучающегося;
- четкая постановка цели и задач обучения;
- своевременное обеспечение всеми необходимыми учебными материалами;
- организация эффективной обратной связи между студентом, преподавателем и учебным материалом для обеспечения информации об успешности освоения материала;
- возможность группового обучения;
- мотивирующие приемы и средства обучения;
- модульная структура курса;
- гибкость (обучение в удобное время и в индивидуальном темпе);
- асинхронность.

В мировой образовательной практике существует опыт интеграции аудиторной и дистанционной форм обучения, получивший название «Blended learning» или комбинирование очных и дистанционных занятий,



которое может варьироваться в зависимости от целей и этапов обучения, а также от типа учебного заведения. Интегративная концепция основана на идеях личностно-ориентированного подхода, который подразумевает, что образовательный процесс осуществляется индивидуально и управляется учащимися самостоятельно, а преподаватель лишь направляет и поддерживает. Такое обучение становится «трехмерным»: пространство-время-доверие. Эта «трехмерность» предполагает:

- гибкость пространства, то есть возможность учиться как дома, так и в учебной аудитории;
- гибкость по времени: возможность самому решать, когда и сколько времени учиться;
- создание доверительной атмосферы: возможность «видеть и чувствовать» других партнеров по общению, чувствовать себя свободно и комфортно в группе [3].

Новые образовательные системы строятся на основе сочетания в учебном процессе педагогических и информационно-коммуникационных технологий.

К современным педагогическим технологиям исследователи относят такие методы и формы обучения, как обучение в сотрудничестве на разных этапах познавательной деятельности, мозговая атака, виртуальная дискуссия, ролевые и деловые игры проблемной направленности, ситуационный анализ, метод проектов, технология языкового портфеля. Именно эти технологии способны реализовать свой образовательный потенциал в специализированных образовательных информационно-коммуникационных средах, называемых виртуальными образовательными средами [7].

Виртуальная образовательная среда (ВОС) (с технологической точки зрения) – информационное пространство взаимодействия участников образовательного процесса, порождаемое технологиями информации и коммуникации, включающее комплекс компьютерных средств и технологий, позволяющее осуществлять управление содержанием образовательной среды и коммуникацию участников [2].

ВОС (в организационно-коммуникативном аспекте) - сложная самонастраивающаяся (подразумевает корректировку поведения, действий участников процесса коммуникации применительно к изменяющейся ситуации) и самосовершенствующаяся (подразумевает постепенное установление эффективной взаимосвязи, ее совершенствование по мере усвоения более сложных типов взаимосвязей) коммуникативная система, обеспечивающая прямую и обратную связь между обучающим, обучающимся и другими участниками учебного процесса [2].

ВОС базируется на трех составляющих: содержательной, организационной и технологической. Содержательная составляющая представляет собой структурированный информационно-образовательный контент среды, в который входят электронные и печатные средства обучения, справочно-информационные и информационно-образовательные ресурсы, дидактическое обеспечение учебного процесса и инструментарий общего назначения. Организационная составляющая предусматривает планирование, организацию и проведение учебного процесса с использованием разнообразных методов и организационных форм применительно к различным моделям дистанционного обучения. Технологическая составляющая базируется на специально разработанном программном обеспечении, состоящем из определенного набора компьютерных оболочек и включает инвариантный набор компонентов/функциональных блоков [1].

Функции виртуальной образовательной среды:

- информационно-обучающая (представлена в самых разных формах учебная информация);
- коммуникационная (обучение проходит в диалоге с участниками учебного процесса);
- контрольно-административная (проводятся комплексные меры по контролю уровня знаний, умений и навыков и администрированию) [2].

ВОС наиболее полно отражает специфику учебного процесса при дистанционном обучении.

По мнению Е.С.Полат «дистанционное обучение (ДО) – это самостоятельная форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся, учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами Интернет-технологий или других интерактивных технологий» [5].

Технологическую основу ВОС составляет программное обеспечение или программные оболочки/платформы Learning Management System (LMS), широко представленные на рынке образовательных услуг, среди которых «Доцент», «Прометей», «Орокс», e-learning, WebTutor, «Аванта», WebClass, Moodle и др.

В настоящее время особую популярность в учебных заведениях Удмуртской Республики снискала ВОС, базирующаяся на всемирно известной системе поддержки интернет - обучения LMS Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle). Благодаря возможностям системы учащиеся могут учиться, получая доступ ко многим учебным ресурсам, а учитель может эффективно организовать процесс обучения любому предмету, в том числе иностранному языку.

По уровню предоставляемых возможностей Moodle выдерживает сравнение с известными коммерческими системами дистанционного обучения, в то же время выгодно отличается от них тем, что распространяется в открытом исходном коде - это дает возможность «заточить» систему под особенности конкретного образовательного проекта, а при необходимости и встроить в нее новые модули. Moodle ориентирована на коллаборативные технологии обучения - позволяет организовать обучение в процессе совместного решения учебных задач, осуществлять взаимобмен знаниями.

Широкие возможности для коммуникации – одна из самых сильных сторон Moodle. Система поддерживает обмен файлами любых форматов - как между преподавателем и студентом, так и между самими обучающимися. Существуют различные сервисы для коммуникации («Обмен сообщениями», «Комментарии», «Форум», «Чат» и т.д.). Эта система позволяет удобно представлять весь учебный курс дисциплины, начиная с организационного материала – учебной программы, расписания, глоссария и т.д. – и заканчивая обеспечением обучающихся учебными пособиями по изучаемой дисциплине в более удобном электронном формате, в которых используются гиперссылки, предусмотрено деление на разделы и блоки, применяются средства наглядности, видео и аудио.

При разработке и проведении занятий в системе Moodle преподаватель использует набор элементов курса, в который входят глоссарий, ресурс, задание, форум, wiki, урок, тест и др. Для достижения целей и задач конкретных занятий преподаватель может применять различные элементы курса, сочетая их.

Очень удобным инструментом является такой элемент курса, как глоссарий, позволяющий организовать работу с терминами, которые появляются во всех материалах курсов и являются гиперссылками на

соответствующие статьи глоссария. Используя эту систему, участники учебного процесса могут создавать как глоссарий курса, так и глобальный глоссарий, доступный участникам всех курсов.

В качестве ресурса может выступать любой материал для самостоятельного изучения, проведения исследования, обсуждения: например, текст, иллюстрация, web-страница, аудио- или видеофайл и др. Для создания web-страниц в систему встроен визуальный редактор, который позволяет преподавателю, не знающему языка разметки HTML, с легкостью создавать такие страницы, включающие элементы форматирования, иллюстрации, таблицы.

Для организации текущего контроля, в том числе для выполнения домашнего задания, можно использовать элемент курса «Задание». Этот интерактивный элемент позволяет учащимся размещать свои ответы на предоставленные задания в любом формате в своем электронном курсе. Преподаватель имеет возможность видеть, какие работы сданы и в какие сроки, выставлять оценку и писать свои комментарии. Все ответы, присланные учениками, хранятся в портфолио. Элемент курса «Форум» является эффективным инструментом при организации обучения в команде, так как удобен для проведения дискуссий, консультаций и так далее. На базе выложенного материала можно организовать обсуждение проблем и оценить работы друг друга. Элемент курса Wiki предоставляет возможность коллективного обсуждения проблемы и редактирования текстов.

Элемент курса «Урок» позволяет организовать пошаговое изучение учебного материала. При этом весь учебный материал можно разбить на дидактические единицы и по мере усвоения материала предложить контрольные вопросы. Система построена таким образом, что при получении в результате проведенного контроля определенного количества баллов учащиеся получают возможность переходить к изучению следующего материала, тогда как при недостаточном количестве баллов – вернуться для повторения предыдущего материала. Несомненным достоинством этого элемента курса является автоматическое оценивание студенческих работ и фиксирование результатов в ведомости. Для входного тестирования студентов, а также промежуточного и итогового контроля преподаватель использует элемент курса «Тесты». На платформе Moodle можно разрабатывать тесты с использованием вопросов различных типов, в том числе: – в закрытой форме (множественный выбор); – да/нет; – короткий ответ; – числовой ответ; – соответствие; – случайный вопрос; – вложенный ответ. При создании тестов преподаватель задает параметры: временной лимит, количество попыток, возможность показать правильные ответы или просто представить результаты в баллах. Все результаты хранятся в ведомости, что позволяет преподавателю контролировать учебную деятельность обучающегося. Также преподаватель может отслеживать посещаемость и активность студентов, время их работы на платформе Moodle.

Опираясь на опыт работы вузов можно выделить следующие преимущества платформы Moodle:

– обучение в индивидуальном темпе (скорость изучения предоставленного материала устанавливается самим обучающимся в зависимости от личных обстоятельств и потребностей);

– свобода и гибкость (студент может самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий);

– доступность (образовательный ресурс доступен независимо от географического и временного положения студента и образовательного учреждения);

– мобильность (эффективная реализация обратной связи между преподавателем и студентом является одним из основных требований и оснований успешности процесса обучения);

– технологичность (использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий);

– творчество (создание комфортных условий для творческого самовыражения обучающегося) [6].

Учитывая большие перспективы и достоинства ВОС, с одной стороны, и сохраняющиеся преимущества традиционных методов, с другой стороны, можно говорить о целесообразности интеграции аудиторных и дистанционных форм обучения.

Интегрированное обучение – форма обучения, при которой учебный процесс осуществляется как в традиционной очной форме, так и с использованием технологий дистанционного обучения. Соотношение между традиционным и дистанционным обучением может варьироваться. Как отмечает К. Торн, смешанные технологии основаны на соединении следующих элементов в обучении:

– мультимедиа-технологий;

– потокового видео с CD-ROM;

– технологий виртуального класса;

– голосовой почты, электронной почты, телеконференции;

– онлайн анимации текстов и потокового видео [8].

Все эти элементы могут успешно соединяться с традиционным обучением.

**Выводы.** Таким образом, использование ВОС при интеграции аудиторного и дистанционного обучения в вузе может способствовать оптимизации учебного процесса в условиях недостаточного количества аудиторного времени, при этом у обучающихся появляется возможность управлять учебным процессом, что повышает их значимость в реализации образовательных целей и влияет на их мотивацию, делает процесс обучения более интенсивным и индивидуализированным.

#### Литература:

1. Богомолов А.Н. Модели виртуальной среды обучения иностранному языку [Текст] / А.Н. Богомолов // Образование в России. - 2008. - №7. - с. 57-61

2. Вайндорф-Сысоева М.Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий [Текст]: Учебное пособие. – М.: МГОУ, 2010. – 102 с.

3. Канатова С.Ш., Иванова И.А. Модель интеграции очных и дистанционных форм обучения иностранному языку [Текст]. / С.Ш. Канатова, И.А. Иванова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 10-2. С. 91-102.

4. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации [Текст.] - М., 1998.

5. Полат Е.С., Моисеева М.В. И др. Педагогические технологии дистанционного обучения [Текст]. - М.: Академия, 2006. - 600 с.

6. Рыманова И. Е. Использование среды Moodle для обучения профессиональному иностранному языку студентов технического вуза [Текст] / И. Е. Рыманова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2013.- № 11 (29), ч. 2. - с. 164-167
7. Самарина Н.В. Виртуальная образовательная среда как средство интенсификации и индивидуализации процесса обучения [Текст]. / Н.В. Самарина // Профессиональное образование в Удмуртской Республике. 2015. № 2. С. 23.
8. Thorne K. Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning [Text] / London: Sterling: Kogan Page. 2003. - 148 p

Педагогика

УДК 378

кандидат юридических наук,

доцент кафедры физической подготовки Самойлюк Ростислав Николаевич

Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель кафедры физической подготовки Свиридов Алексей Игоревич

Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород);

стажер по должности преподавателя кафедры физической подготовки Розов Василий Валерьевич

Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород)

### ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМИРОВАНИЯ НОМЕНКЛАТУРЫ КОНТРОЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ ПО БОЕВЫМ ПРИЕМАМ БОРЬБЫ ДЛЯ ЖЕНЩИН СОТРУДНИКОВ ОВД

*Аннотация.* В научной статье делается попытка определения эффективности использования женщин-сотрудников ОВД при применении боевых приемов. Формирование номенклатуры контрольных заданий по боевым приемам борьбы для женщин-сотрудников ОВД является на наш взгляд актуальным, в первую очередь это связано с формированием эффективного педагогического процесса и организации физической подготовки женщин в ОВД.

*Ключевые слова:* женщины-сотрудники, номенклатура контрольных заданий, физическая подготовка, боевые приемы борьбы, педагогический процесс.

*Annotation.* The scientific article attempts to determine the effectiveness of the use of female police officers in the use of combat techniques. The formation of a range of control tasks of combat wrestling techniques for female officers is in our view relevant in the first place this is due to the formation of an efficient educational process and the organization of physical training of women in the police Department.

*Keywords:* female employees, nomenclature of control tasks, physical training, fighting techniques, pedagogical process.

**Введение.** В настоящее время система профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел (далее – ОВД) в свете реформирования Министерства внутренних дел России и принятия нового наставления по организации физической подготовки<sup>1</sup> претерпевает значительные изменения. Современное законодательство, регламентирующее служебную деятельность сотрудников полиции, в том числе Федеральный закон «О полиции» от 7 февраля 2011 года № 3-ФЗ<sup>2</sup>, предъявляет высокие требования к профессиональной подготовке сотрудников полиции. Анализ основных документов, регламентирующих физическую подготовку в ОВД, показал, что при обучении женщин сотрудников ОВД (далее – женщин-сотрудников) боевым приемам борьбы не учитываются их анатомо-физиологические особенности в связи с этим обстоятельством, появилась необходимость формирования номенклатуры контрольных заданий по боевым приемам борьбы для женщин сотрудников ОВД [10].

**Изложение основного материала статьи.** Применение сотрудниками полиции физической силы представляет собой специфическое принудительное воздействие. Оно основывается на использовании мускульных индивидуальных возможностей служащих. При этом полицейский вступает в непосредственный физический контакт с объектом этого воздействия. Им может быть человек, предмет, животное, механизм и пр. Применение физической силы сотрудником полиции может сопровождаться причинением вреда здоровью, боли, смерти, повреждением или разрушением имущества, временным изъятием предметов. Нормативная база Условия применения физической силы сотрудниками полиции закреплены в ФЗ № 3, ст. 20.

Согласно норме, служащий вправе оказать воздействие в составе подразделения или лично, если несиловые методы не позволяют обеспечить исполнение обязанностей, возложенных на него. Согласно статье 20, применение физической силы допускается для: Пресечения административных нарушений и уголовных посягательств. Задержания лиц, совершивших противоправные действия, и доставления их в служебное помещение подразделения ОВД, муниципального органа и пр. Преодоления сопротивления законным требованиям служащего. Перечень случаев применения сотрудником полиции физической силы является закрытым. В локальных нормативных документах (инструкциях, положениях, распоряжениях и пр.) их содержание может конкретизироваться в зависимости от той или иной ситуации [7].

Пресечение правонарушений и преступлений - Это первое основание для применения физической силы сотрудником полиции. Воздействие в этом случае осуществляется на лицо, совершающее активные противоправные действия. Если субъект находится в состоянии незаконного бездействия, то сотрудник

<sup>1</sup>Приказ МВД России от 1 июля 2017 г. № 450 «Об утверждении наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации»: // URL: <http://publication.pravo.gov.ru>: (дата обращения: 18.08.2017).

<sup>2</sup>Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «О полиции» // Текст опубликован: «Российская газета», № 25, 08.02.2011 «Российская газета», № 28 10.02.2011 «Парламентская газета», № 7 11-17.02.2011 «Собрание законодательства РФ», 14.02.2011 № 7 ст. 900.

полиции имеет право использовать силу для преодоления противодействия или для задержания. Доставка виновного в служебное помещение. Применение физической силы сотрудником полиции направлено в этом случае на беспрепятственный привод субъекта в место разбирательства. Им может быть, к примеру, дежурная часть, участковый пункт ОВД. Доставка как мера принуждения может применяться к лицам, совершившим преступление или административный проступок. Задержание Оно предполагает действия служащего, направленные на захват гражданина, совершившего противоправный поступок. Задержание предшествует доставлению. Применение силы обеспечивает в таких случаях ограничение движений виновного, предотвращение его побега и совершение иных незаконных действий [7].

Предусмотренные в ФЗ № 3 права сотрудников полиции реализуются в целях исполнения обязанностей, на них возложенных. Так, служащий для пресечения противоправного поведения может выдвинуть гражданину определенные требования. Применение силы обуславливается в таких ситуациях бездействием лица. Оно выражается в неисполнении законных требований служащего. Необходимость применить силу возникает, к примеру, в случае отказа гражданина: Обеспечить доступ к другим лицам, предметам или документам. Проследовать в служебное помещение ОВД, остановиться или покинуть определенное место [6].

Обеспечить беспрепятственный доступ на территорию, объект, в транспортное средство и пр. Вместе с тем нельзя считать оправданным применение силы в случае отказа субъекта от дачи объяснений, проведения ревизии деятельности предприятия и пр. Неповиновение может выражаться в форме, указывающей на явное неуважение к должностным лицам, обеспечивающим общественный порядок.

Применение силы считается одной из принудительных мер, которые может использовать полицейский при реализации своих должностных полномочий. Разумеется, всегда служащий должен действовать, руководствуясь нормами права. Только в исключительных случаях возможен выход за пределы законодательных предписаний. Следует понимать, что действующие нормы обеспечивают защиту интересов всех граждан, в том числе совершающих противоправные действия. Осознанное превышение служащим своих полномочий повлечет негативные последствия для него вплоть до уголовной ответственности [4].

Формирования номенклатуры контрольных заданий по боевым приемам борьбы для женщин-сотрудников с учетом их индивидуальных возможностей является решающим фактором формирования эффективного педагогического процесса и организации физической подготовки женщин в ОВД. Дифференцированный подход обусловлен необходимостью: во-первых, исходить из развития индивидуальных качеств как главной цели подготовки женщин-сотрудников; во-вторых, учитывать уже сложившуюся индивидуальность человека, его индивидуальную реакцию на применение боевых приемов борьбы [1].

Анализ нормативных аспектов применения оружия, специальных средств и физической силы приобретает особое значение в свете становления, организации и совершенствования новой системы правоохранительных органов в России. Исследование порядка применения оружия, специальных средств и физической силы военнослужащими различных федеральных органов исполнительной власти, в которых законом предусмотрено прохождение военной службы, представляется на сегодняшний день актуальным и можно сказать довольно проблематичным.

Само понятие номенклатуры представляет собой (лат. *nomenclatura* – перечень, список) – сводку терминов, названий, основных понятий, употребляемых в ключевых отрасли знания. В основе любой правильно построенной номенклатуры всегда лежит определенная система классификации [11].

В нашем случае мы говорим о классификации или перечне контрольных заданий по боевым приемам борьбы и проблемных вопросах формирования данного перечня приемов борьбы для женщин-сотрудников. Конкретизация боевых приемов борьбы для женщин-сотрудников в наставлении по организации физической подготовки ОВД<sup>1</sup> путем индивидуального подхода гораздо шире и эффективнее, это обусловлено тем, что в доступной литературе не удалось обнаружить сведения о характере взаимосвязи индивидуальных морфологических особенностей женщин сотрудников ОВД с показателями их физической подготовленности. Не исследована зависимость функциональных свойств от морфологических особенностей женского организма. Остается невыясненным, влияет ли морфологический статус женщин<sup>3</sup> на освоение боевых приемов борьбы, на количественные и качественные показатели их двигательной активности. Не совсем понятно как оказывает влияние одинаковая физическая нагрузка на динамику показателей подготовленности женщин-сотрудников одной возвратной категории, но различных в индивидуальном развитии. Все это говорит о проблематике формирования номенклатуры контрольных заданий по боевым приемам борьбы для женщин-сотрудников.

При подготовке женщин-сотрудников, основной акцент должен быть сделан на физической подготовке и совершенствовании боевых приёмов борьбы. Деятельность органов внутренних дел говорит о том, что уровень физической подготовки каждого сотрудника полиции должен быть максимальным и в том числе уровень владения боевыми приемами борьбы сотрудников-женщин, к предъявляемым к ним требованиям в практической профессиональной деятельности. В данном случае особая роль в подготовке сотрудников органов внутренних дел отводится образовательным организациям МВД России [8].

В процессе исследования подготовки сотрудников женщин к овладению боевым приемам борьбы в академии была разработана методика профессионального обучения. Для этого были определены группы исследования. В первой группе проводились типовые практические задания. Вторая группа экспериментальная выполняла задания по новой методике организации приемов борьбы. Новая методика заключалась в двух этапах:

1. Оказание сопротивления приемов за счет использования своих собственных компонентов.
2. Оказание активного сопротивления с использованием ухода из опасных положений.
3. Усложнение учебных задач борьбы с противником, оказания сопротивления в любых ситуациях боевых приемов.

По такой методике обучения приемом борьбы женщин сотрудников МВД приучает нападающего видеть у нападавшего все открытые места и ошибки обороны, тем самым такая ситуация раскрывает применить боевые приемы борьбы.

---

<sup>1</sup> Морфология человека – учение о строении человеческого тела в связи с его развитием и жизнедеятельностью; включает анатомию, эмбриологию и гистологию человека.



Основной главной задачей такой методики обучения является формирование у сотрудников осознанного представления о тактике борьбы умения его реализовать в условиях реального сопротивления. Повышаются психомоторные факторы: сила, ловкость, быстрота и выносливость.

В целом, проанализировав данную методику обучения, которая регламентирует организацию физической подготовки личного состава ОВД, приходим к выводу о том, что в действующих примерных программах третьего поколения разработанных в образовательных организациях МВД России и других нормативно-правовых актах в учебных учреждениях МВД России отсутствует методика оптимальной модели технологического процесса по обучению женщин-сотрудников боевым приемам борьбы и развитию двигательного-координационных способностей. В основном все разграничения классифицируются по возрастным группам и нормативам по общей физической подготовке. Остальные упражнения остаются без изменений и являются одинаковыми как для мужчин, так и для женщин<sup>4</sup>.

**Выводы.** В связи с этим обстоятельством на наш взгляд, вся система физической подготовки женщин-сотрудников в практических органах на местах и в образовательных организациях МВД России должна базироваться на строго новой научно-методической основе с учетом специфики их профессиональной деятельности в будущем и анатомо-физиологических особенностей женского организма, и иметь направленность на повышение общефизической подготовки, ведения здорового образа жизни.

Вопросы нормативного регулирования применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия сотрудниками правоохранительных органов приобретают все большую актуальность в условиях возрастающей угрозы терроризма, экстремизма, других негативных явлений, посягающих на основные права и свободы человека и гражданина, суверенитет, конституционный строй Российской Федерации, его основы.

Так, по данным Верховного Суда Российской Федерации, в последние годы отмечается резкий рост количества преступлений экстремистской и террористической направленности. Например, в 2016 г., по сравнению 2015 г., число лиц, осужденных за экстремизм, выросло почти в два раза и составило 736 человек. При этом только в первом полугодии 2017 г. за преступления экстремистской направленности к уголовной ответственности было привлечено 398 человек. Кроме того, по состоянию на ноябрь 2017 г. российские суды признали 53 организации экстремистскими.

В 2016 г. за преступления террористической направленности осуждено 350 лиц. А количество осужденных за такие преступления по сравнению с 2015 г. увеличилось незначительно - на 1,4% [4].

Анализ норм Федерального закона "О Федеральной службе безопасности" и Закона о полиции позволяет прийти к выводу, что в данных нормативных актах установлены одинаковые основания для применения физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия. Закон о полиции более подробно подходит к закреплению перечня специальных средств, в отдельную статью включены запреты и ограничения, связанные с применением специальных средств.

Успешное решение проблемы формирования номенклатуры контрольных заданий по боевым приемам борьбы для женщин-сотрудников целесообразно рассматривать в ракурсе совершенствования педагогических основ физической подготовки, прежде всего, с внедрением новых технологий и методик обучения, имеющих профессиональную направленность.

#### **Литература:**

1. Архипов, Д.В., Фоменков, О.Н., Соборнов, А.В. Значение физической культуры в формировании и сохранении здорового образа жизни. / Д.В. Архипов, О.Н. Фоменков, А.В. Соборнов // В сборнике: Актуальные проблемы физической культуры и спорта курсантов и слушателей: Сборник статей. Под редакцией С. Н. Баркалова, А.В. Алдошина. 2017.
2. Волостных В.В., Жуков А.Г., Тихонов В.А. Энциклопедия боевого самбо. Жуковский, 1993. Т. 1-2.
3. Лялько В.В. Трактат о женской самообороне. Практическое пособие / Издательство АСТ, Харвест М., - 2001.
4. Корякин В.М. Применение оружия, специальных средств и физической силы военнослужащими при выполнении служебных задач по обеспечению законности и правопорядка // Право в Вооруженных Силах. 2016. № 3.
5. Кузнецов С.В., Волков А.Н. Методика самостоятельной подготовки к выполнению контрольных упражнений общей физической подготовки и демонстрация боевых приемов борьбы. Учебно-методическое пособие / Нижний Новгород, 2017.
6. Кузнецов С.В. Номенклатура технико-тактических приемов наружного досмотра и сковывания наручниками / В сборнике: педагогические инновации физической культуры в профильном и профессиональном образовании сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. 2017.
7. Кузнецов С.В. Теоретические и методические основы организации физической подготовки сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации: учебник / С. В. Кузнецов, А. Н. Волков, А. И. Воронов; под ред. С.В. Кузнецова. – М.: ДГСК МВД России, 2016.
8. Крыгин С.В., Колодеев Е.П., Самойлюк Р.Н., Салеев Т.Ф. Образ сотрудника органов внутренних дел – образ гражданина и патриота. / Патриотизм в системе духовно-нравственных ценностей: Сборник статей и тезисов // Отв. ред. И.А. Треушников, С.Л. Ивашевский. – Н. Новгород: Нижегородская академия МВД России, 2017.
9. Леушина М.Л. Готовность к здоровому образу жизни как психолого-педагогическая проблема / Научное мнение. 2015. № 10-2.
10. Мартынов А.П. К вопросу об укреплении здоровья молодежи посредством регулярных занятий физической культурой и спортом / В книге: подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии // Сборник материалов двадцать второй всероссийской научно-методической конференции: в 2-х томах. 2017.
11. Соловей Ю.П. Правовое регулирование применения сотрудниками полиции физической силы // Административное право и процесс. 2012. № 7.
12. Философская Энциклопедия. В 5-х т. — М.: Советская энциклопедия. Под редакцией Ф. В. Константинова. 1960-1970.

<sup>4</sup>Физическая подготовка: примерная программа. М.: ДКО МВД России, 2011.

УДК 796.332.6+378.037.1

аспирант Серебренникова Николетта Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань);

доктор педагогических наук, профессор Бикмухаметов Роберт Кабирович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АГРЕССИИ И АГРЕССИВНОСТИ СПОРТСМЕНОВ С УЧЕТОМ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема недостаточной изученности психолого-педагогических аспектов агрессии и агрессивности спортсменов с учетом уровня развития спортивной культуры личности. Авторами приводится сравнительная характеристика данных экспериментального исследования показателей проявления агрессии, психофизиологического стресса и особенностей смысложизненных ориентаций баскетболистов и волейболистов.

*Ключевые слова:* агрессия, агрессивность, личностно-поведенческий компонент, баскетболисты, волейболисты, спортивная культура личности.

*Annotation.* In article the problem of insufficient study of psychology and pedagogical aspects of aggression and aggression of sportsmen taking into account the level of development of sports culture of the personality is considered. Authors provide the comparative characteristic of data of pilot study of indicators of manifestation of aggression, a psychophysiological stress and features the smyslozhnennykh of orientations of basketball players and volleyball players.

*Keywords:* aggression, aggression, personal and behavioural component, basketball players, volleyball players, sports culture of the personality.

**Введение.** В настоящее время в научно-методической и психолого-педагогической литературе уделяется повышенное внимание к исследованию состояния агрессии и агрессивного поведения у спортсменов, что обусловлено особенностями спортивной подготовки в избранном виде спорта. В условиях соревнований от спортсменов требуется максимально мобилизовать свои потенциальные психофизические возможности (психические процессы, свойства и состояния личности) для решения поставленных задач с целью достижения наивысшего соревновательного результата [3, 4, 8, 20, 21, 22].

На формирование личности спортсмена влияет множество психоэмоциональных факторов, одним из которых является агрессивность. Следует отметить, что проявление состояния агрессии и, как следствие, агрессивного поведения в спортивных играх, с одной стороны, связано с особенностями контакта в избранном виде спорта (условно физический, физический, жесткий физический, условно физический, отсутствие физического контакта (Т.Т. Джамгаров), с другой, с индивидуально-типологическими особенностями психики спортсмена (темперамент, характер, способности) и уровнем развития его личностно-поведенческого компонента спортивной культуры, определяющим успешность тренировочной и результативность соревновательной деятельности [6, 7, 18, 19, 20, 23]. Цель функционирования личностно-поведенческого компонента спортивной культуры заключается в формировании волевых качеств спортивного характера, обеспечивающих психологическую готовность спортсмена к различным сторонам спортивной деятельности и ведению спортивного стиля жизни. Развитие личностно-поведенческого компонента осуществляется в процессе актуализации отношений личности к себе, к условиям, процессу, результатам спортивной деятельности и к особенностям психофизической реакции спортсменов на внезапно возникающие в процессе игры экстремальные ситуации. С учетом сформированности личностных отношений спортсмена выделяются три уровня развития личностно-поведенческого компонента спортивной культуры личности (низкий, средний, высокий) [1, 2, 5, 9, 10, 16, 17, 18].

Низкий уровень характеризуется зависимостью их актуализации от ситуативных факторов: в одной ситуации они проявляются, в другой – нет. Для их актуализации в тех или иных поступках необходимы внешние управляющие воздействия со стороны педагога. Средний уровень характеризуется тем, что эти отношения становятся привычными, доминирующими: среди факторов, влияющих на их актуализацию, более значимая роль принадлежит самой личности, чем условиям конкретной ситуации. Высокий уровень характеризуется тем, что актуализация этих отношений не зависит от ситуативных факторов, они приобретают высокую устойчивость, поскольку зависят от психических свойств личности, в совокупности образующих спортивный характер [11, 12, 15].

Таким образом, управление развитием личностно-поведенческого компонента идет в направлении от возникновения и развития актуальных ситуативно обусловленных психических состояний к доминирующим, а от них – к формированию спортивного характера как внутреннего личностного фактора саморазвития, определяющего функционирование устойчивых психологических отношений личности и ее психофизических реакций на различные экстремальные условия соревновательной деятельности [5, 13, 14].

Мы полагаем, что агрессивность в спорте обусловлена совокупностью психофизических действий, выходящих за рамки спортивных норм и правил «честной игры», следствием которых является деструкция психических процессов, свойств и состояний личности спортсмена, приводящих к неадекватности его спортивного поведения и наносящих психоэмоциональный и физический ущерб здоровью спортсмена [16, 17].

**Формулировка цели статьи.** Раскрыть психолого-педагогические аспекты агрессии и агрессивности спортсменов с учетом уровня развития спортивной культуры личности.

**Изложение основного материала статьи.** Нами было проведено исследование по выявлению специфики проявления агрессии у спортсменов от 2 разряда до МСМК, в возрасте 18-24 лет, занимающихся баскетболом (10 юношей и 10 девушек) и волейболом (10 юношей и 10 девушек). Оценка достоверности различий между показателями агрессии показывает значимую динамику показателей, что свидетельствует о диагностических качествах методики, а различия в динамике показателей по группам спортсменов о специфических особенностях видов спорта (таблица 1).

Средние показатели проявления агрессии между спортсменами

Категории испытуемых	Косвенная	Раздражение	Негативизм	Обида	Подозрительность	Физ. агрессия	Вербальная	Чувство вины
Баскетболисты	5,1	4,5	5,3	5,9	5,5	5,7	4,2	3,3
Волейболисты	3,2	3,4	3	4,1	3,1	3,3	3	2,8
t эмп.	9,1	4,2	5,5	5,1	5,9	9,3	6,2	4,1

Баскетбол является, по сути, неконтактным видом спорта, однако научные исследования ряда специалистов показали увеличение проявления агрессии среди спортсменов-баскетболистов. Волейбол - комбинационный, неконтактный вид спорта, где каждый из игроков имеет на площадке строгую специализацию, следовательно, проявление агрессии для данного вида спорта не свойственно проявлению агрессии - есть только противник и цель. По нашему мнению это связано с большей эмоциональной подвижностью представителей волейбола. Спортсмены-баскетболисты более агрессивны, чем волейболисты. Сами спортсмены это объясняют необходимостью концентрироваться на скорости и точности движений. У баскетболистов по сравнению с волейболистами наблюдается большая физическая агрессия и значимо меньшая косвенная агрессия. По раздражительности спортсмены-баскетболисты оказались более уравновешенными, чем волейболисты, спортсмены показали самую высокую неустойчивость к раздражающим факторам. По нашему мнению это связано с большей эмоциональной подвижностью представителей волейбола.

Нами было проведено исследование на определение уровня психологического стресса по шкале PSM-25 Лемура - Тесье-Филлиона (таблица 2).

Таблица 2

Средние показатели проявления психологического стресса по шкале PSM-25 Лемура - Тесье-Филлиона

Категории испытуемых	Псих с.	Орг с.	Самопознание	Интересы	Ценности	Гибкость	Активность
Баскетболисты	162,6	54,9	10,35	18,1	17,55	10,15	18,1
Волейболисты	67,2	48,35	18,7	12,15	10,65	15,65	11,65
t Эмп.	92,1	5,1	18,2	12,4	11,3	12,8	9,3

В результате исследования, мы выявили, что баскетболисты получили высокий уровень стресса, ППН больше 155 баллов, что свидетельствует о состоянии дезадаптации и психического дискомфорта, необходимости применения широкого спектра средств и методов для снижения нервно-психической напряженности, психологической разгрузки, изменения стиля мышления и жизни. Баскетболисты, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью. В результате исследования, мы выявили, что волейболисты получили низкий уровень стресса, ППН меньше 100 баллов, что свидетельствует о состоянии психологической адаптированности к тренировочным нагрузкам. Волейболисты быстро «входят» в тренировочный процесс, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения. Как правило, обладают высокой эмоциональной устойчивостью.

Важнейшим системообразующим фактором личности и одновременно ее интегративной характеристикой является смысл жизни индивидуума. С помощью теста смысложизненных ориентаций (СЖО), адаптированной Д.А.Леонтьевым и соавт. (1993), у спортсменов исследовались системные свойства личности, которые отражали её смыслы жизни в субшкалах теста: цели в жизни; процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни; результативность жизни и удовлетворенность самореализацией; локус контроля Я (Я - хозяин жизни); локус контроля - жизнь или управляемость жизнью; определялся также общий показатель осмысленности жизни (рисунок). Наиболее соответствуют предмету нашего исследования ценностные ориентации, отраженные шкалами: «Процесс жизни» и «Результат жизни».

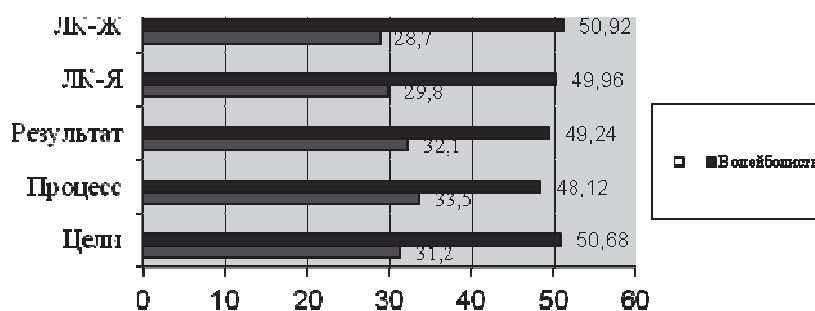


Рисунок. Средние значения смысложизненных ориентаций

По результатам исследования по методике СЖО можно сказать следующее, в группе волейболистов в основном преобладают высокие показатели (рисунок). Таким образом, данную группу можно охарактеризовать как людей, в достаточной мере обладающих целями в жизни, удовлетворенной самореализацией и контролем над жизнью. Спортсмены данной группы уже нашли свой смысл в жизни, они

четко знают, чего они хотят от жизни и идут к своей цели. Спортсмены-волейболисты, в большинстве своем считали, что их жизнь сложилась более или менее нормально, она волнующая и захватывающая, наполненная смыслом и содержанием; каждый новый день не похож на другие и приносит много впечатлений. Спортсмены-баскетболисты отмечали, что многое в жизни из того, что было запланировано, не осуществилось, не удалось добиться тех или иных спортивных целей. Нередко указывалось на то, что иногда игра не приносит полного удовлетворения, но они стремятся достичь высоких спортивных результатов, надеются, что все еще впереди. В группе волейболистов показатель «результативность жизни» оказался самым высоким. Здесь чаще, чем у баскетболистов, фигурировали утверждения о том, что многое в жизни осуществилось, удалось преодолеть трудности, справиться с проблемами, что жизнь наполнена интересными делами, и многое еще предстоит сделать, что повседневные дела приносят удовлетворение и собою, и жизнь в целом. Спортсмены баскетболисты оценивали признаки своего самоконтроля выше стандартного для нормы уровня. Они были уверены, что высокие спортивные результаты зависят, прежде всего, от них самих, как и последующее приспособление к жизни.

Таким образом, обобщая результаты исследования, следует заключить, что по конкретным показателям агрессивности у представителей вида контактного вида спорта (баскетбол) больше физическая агрессия, а косвенная меньше, чем у спортсменов-волейболистов. Уровень тревожности значительно выражен в группе баскетболистов, по сравнению со спортсменами – волейболистами. Анализ СЖО между спортсменами выявил существенные различия в группах, что важно для дифференциации оказываемой им в психологической помощи.

У баскетболистов происходит глубокая проработка всей жизни и переоценка личностных смыслов и ценностей. При этом предшествовавшая жизнь (ее процесс, результативность и локус контроля) оцениваются либо занижено, либо близко к норме. В то же время происходит мобилизация личности, значительно возрастает уровень целеполагания и желание управлять жизненной ситуацией, отражающий общий показатель смысла жизни. У спортсменов-волейболистов оказались завышенными показатели результативности жизни, локуса контроля Я и локуса контроля жизни. Общий показатель СЖО также был выше нормы.

**Выводы.** Таким образом, состояние агрессии как личностной характеристики зависит не только от индивидуально-психологических особенностей личности спортсмена, но и от уровня сформированности его личностно-поведенческого компонента гуманистической спортивной культуры как проявления социокультурного феномена в спорте.

#### **Литература:**

1. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.

2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Дедловская М.В. Экспериментальное исследование уровня развития аксиологического компонента спортивной культуры личности в процессе формирования положительного ценностного отношения студентов к физкультурно-спортивной деятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-3. – С. 475-479.

3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Данилова Г.Р. Исследование уровня развития мотивационного компонента спортивной культуры в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе игровых видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 4-1. – С. 76-79.

4. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.

5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Миннахметова Л.Т. Исследование уровня развития личностно-поведенческого компонента спортивной культуры в процессе личностно ориентированного физического воспитания студентов // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 5-2. – С. 329-333.

6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 286.

7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Софронов И.Л. Сущность и содержание физической культуры личности // Образование и саморазвитие. – 2012. – Т.2 – № 30. – С. 139-146

8. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Боровик С.Г. Теоретическая модель спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-17. – С. 3816-3820.

9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация личностно ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 50.

10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 67.

11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.

12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 186.

13. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лашенков В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.

14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых



ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 95. – С. 253.

15. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107.

16. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симязева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Н., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 141.

17. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.

18. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Зорин С.Д. Программное обеспечение спортивно ориентированного воспитания учащихся // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 6. – С. 6-18.

19. Драндров, Г.Л. Хворонова Г.В., Бурцев В.А. Сущность и содержание спортивной ориентации как личностной характеристики юных спортсменов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9-8. – С. 1836-1839.

20. Зорин С.Д., Лашенов В.И., Бурцев В.А. Исследование показателей ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни // Теория и практика физической культуры. – 2008. – № 2. – С. 46.

21. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6-1. – С. 170-174

22. Софронов И.Л., Драндров Г.Л., Бурцев В.А. Формирование спортивной культуры студентов на основе спортивных игр // Педагогика и психология образования. – 2012. – № 1. – С. 79-87.

23. Чапурин М.Н., Симязева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1 (15). – С. 76-80.

Педагогика

УДК 371.321.1

кандидат педагогических наук, доцент Серёгина Олеся Станиславовна

Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

#### КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЖАНРОВЫХ ФОРМ УРОКА

*Аннотация.* В статье рассмотрены особенности урока как ведущего профессионального высказывания, определены его специфические черты как дидактической единицы и как учебно – научного поликодового полилога, обоснована необходимость организации коммуникативной подготовки студентов педагогических вузов и учителей в системе послевузовского повышения квалификации по созданию жанровых форм урока и их реализации в практической деятельности, а также представлено место урока в системе профессионально значимых текстов.

*Ключевые слова:* педагогическое образование, урок, учебное занятие, профессиональная подготовка учителя, профессиональная деятельность педагога, профессиональное общение.

*Annotation.* This article is about features of the lesson as the leading professional utterance, also specific features of the lesson as a didactic unit and as an educational and scientific polycode polylogist are defined. The necessity of organization of communicative preparation of students of pedagogical universities and teachers in the system of postgraduate training in the creation of genre forms of the lesson and their implementation in practical activity is substantiated. Also, the place of the lesson in the system of professionally significant texts is presented.

*Keywords:* pedagogical education, lesson, training session, teacher training, professional activity of the teacher, professional communication.

**Введение.** Процессы модернизации в области педагогического образования, многообразие и сложность задач формирования педагога XXI века выявляют одну из актуальных проблем современной высшей школы – *проблему качественной подготовки будущего учителя, способного в современных условиях успешно осуществлять педагогическую деятельность в общеобразовательной организации.* Эта подготовка требует общекультурной, предметной, профессиональной, коммуникативной компетенции и складывается из многих компонентов: лингвистического, литературоведческого, психолого-педагогического, методического, риторического, которые важно соединить в процессе обучения и воплотить в виде совершенного с точки зрения содержания и языковой реализации главного речевого произведения – школьного урока как учебно-научного поликодового полилога.

Урок как компонент классно-урочной формы организации обучения реализуется в школьной практике вот уже несколько столетий. В разные временные периоды его развитием занимались известные педагоги: Дж. Сил (проводил обучение на родном языке, ввел деление учащихся на классы и порядок их перевода в следующий класс), Я. Штурм (рассматривал необходимость на одном уроке изучать один учебный предмет и работать на нем по определенной учебной программе), Я.А. Коменский (разработал и научно обосновал классно - урочную систему обучения, ключевые принципы обучения), И.Ф. Герbart (внес значительный вклад в разработку структуры урока), Ф.А.В. Дистервег (ввел систему принципов и правил обучения, аргументировал значимость для организации урока возрастных особенностей учащихся), К.Д. Ушинский (создал теорию урока, в частности научно обосновал его организационное строение и разработал типологию уроков).

На протяжении последних десятилетий педагогическая общественность уделяет много внимания исследованию проблем совершенствования урока. Рассматриваются различные их аспекты: проблемное изложение знаний (исследования Х.Х. Абушкина, А.В. Брушлинского, В.В. Давыдова, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, В. Оконь и др.), дидактическая структура урока, содержание учебного материала (работы Ю.К. Бабанского, М.Т. Баранова, В.И. Загвязинского, Ю.Б. Зотова, В.А. Кан-Калика, В.А. Онищук, Б.Т. Панова, П.И. Пидкасистого и др.), методы его изучения (труды И.Я. Лернера, Д.А. Лордкипанидзе, М.Р. Львова, М.Н. Скаткина и др.), способы организации работы учащихся в условиях развивающегося обучения (публикации В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др.) Ученые - дидакты в целом разработали рекомендации, которые дают возможность учителю значительно усовершенствовать систему занятий с учащимися на уроках: определены специфические черты данной организационной формы обучения, систематизированы типы урока, рассмотрены его структурные компоненты, сформулированы определения урока как дидактической единицы, включающие ряд компонентов: 1) триединство задач обучения; 2) определенное содержание урока; 3) систему форм, методов и приемов работы; 4) логику учебного процесса; 5) систему разнообразных средств обучения; 6) систему контроля знаний учащихся; 7) коллективно-индивидуальное взаимодействие учителя и учащихся; 8) место каждого отдельно взятого урока в целостной системе учебного процесса; выделены педагогические требования к уроку [2, 4, 6, 7, 10, 11].

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является изучение феномена школьного урока и определение проблем готовности учителей к использованию его жанровых форм в профессиональной педагогической деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Современные нормативные документы, регламентирующие профессиональную деятельность педагога, предъявляют ряд новых требований к уроку как одной из форм организации процесса обучения, среди них приоритетными являются такие, как значимость планируемых образовательных результатов; деятельностный характер обучения; акцент на самостоятельность в процессе обучения; реализацию коммуникативной компетенции [3]; содержание урока только как инструмент в достижении запланированных образовательных результатов; отбор средств обучения, направленных на реализацию видов учебной деятельности в соответствии с новыми образовательными результатами, и т.д.

Как показывает изучение педагогических и лингвистических работ [1, 5, 9, 12, 13, 15], свидетельствует реальная педагогическая практика, урок как профессиональный педагогический жанр речи учителя до сих пор не стал предметом специального научного исследования, отсутствует информация об уроке как учебно-научном поликодовом полилоге – особого рода тексте, авторами которого являются равноправные партнеры: учитель и ученики, чьё взаимодействие основывается на принципах педагогики сотрудничества.

Вышеназванное положение подтверждается, на наш взгляд, следующим.

Во-первых, не все студенты, обучающиеся в педагогическом вузе, в полной мере могут выстроить профессиональную деятельность в условиях деятельностного подхода к обучению школьников и обладают качественной подготовкой, необходимой для организации продуктивного профессионального общения. Поэтому появляется потребность научить будущих педагогов создавать урок как профессиональный жанр речи, отражать в нем разнообразные виды деятельности как учителя, так и обучающихся, являясь их полиадресантным учебно-научным высказыванием, имеющим все признаки текста (связность, целостность, информативность, тематическое и смысловое единство, интеграция, завершенность, коммуникативность, диалогичность, композиционная оформленность и др.); структурно-композиционные формы, комбинирующую внешнюю (рамочную) и внутреннюю жанровую форму; продумывать языковое оформление.

Во-вторых, в современных нормативных документах, регламентирующих общее образование, особое место отводится учебному занятию как форме организации процесса обучения, которое тоже следует организовывать по-новому в дидактическом, методическом, риторическом аспектах; принципиально изменились требования к современному уроку, реализуемому в условиях стандартов нового поколения, в них декларируется приоритетность универсальных учебных действий; использование видов деятельности, направленных на достижение планируемых образовательных результатов; деятельностный характер обучения, индивидуализация в отборе учебных заданий; акцент на самостоятельность в обучении; отбор современных средств обучения.

В-третьих, в педагогической и лингвистической литературе не определено как соотносятся между собой понятия *урок как «динамичная и вариативная форма организации процесса целенаправленного взаимодействия (деятельности и общения) определенного состава учителей и учащихся, включающая содержание, формы, методы и средства обучения и систематически применяемая (в одинаковые отрезки времени) для решения задач образования, развития и воспитания в процессе обучения»* [8, с. 44]; *конспект урока как «особый вид вторичного имплицитного текста, текстовые признаки которого реализуются только в том случае, если на его основе разворачивается урок как учебный полилог»* [14, с. 31]; *современное учебное занятие как «форма организации учебного процесса в рамках урочной и внеурочной деятельности, направленная на достижение планируемых образовательных результатов, при которой учитель в рамках нелинейного динамического расписания может работать с разновозрастными и разноуровневыми учебными группами, используя для этого активные виды учебной деятельности и современные методы и средства обучения»* [16, с. 42].

В-четвертых, необходимо учитывать подход к уроку как коммуникативно-методическому феномену, как к явлению, в котором соединяется речевая подготовка (говорение, чтение, слушание, письмо), разнообразные жанры речи учителя и учеников (этикетные жанры, жанры повествования, репродуктивная или проблемная лекция, слово учителя, устный ответ ученика, отзывы об ответах по предмету, инструкции к учебной деятельности, литературно-художественные жанры, жанры морально-этического характера (нравственная беседа, нравовучения) и др.), дидактическая составляющая (предметные правила, понятия, определения и др., дидактические монологи, диа- и полилоги), что и позволяет изменить качественное содержание вузовской подготовки и послевузовской системы повышения квалификации.

В-пятых, реальная речевая практика учителей показывает, что снижение уровня современных уроков зачастую связано с недооценкой педагогами - практиками риторических основ, так как понятия «урок», «учебное занятие» привычно соединены в сознании многих педагогов с дидактической составляющей, в которой урок является основной структурной единицей учебного процесса и не соотносится с понятием

урока как учебно-научного поликодового полилога, где соединяется не только вербальная информация, но и поликодовая.

В-шестых, необходимо учитывать, что урок относится к особой сфере деятельности человека - педагогической, где вступают во взаимодействие личность учителя и личность ученика. Изменилась сама роль учителя на уроке, который в современном процессе обучения должен в большей степени выполнять роль исследователя, консультанта, организатора, руководителя, тьютора, фасилитатора. Следовательно, крайне важно определить, какой тип личности учителя чаще всего избирает консервативную форму комбинированных уроков и какие личностные качества позволяют ему использовать нестандартные (нетрадиционные, творческие, креативные) уроки. Как профессиональные способности современного учителя (способность создавать условия для развития творческих и познавательных возможностей школьников, способность формировать мотивацию к учению, способность обучать самостоятельной мыслительной деятельности, способность формулировать проблемные вопросы для себя в процессе освоения учебного материала, способность выявлять взаимосвязи между учебными предметами) влияют на особенности построения урока и его языковую реализацию.

В-седьмых, анализ научной литературы показывает, что урок не исследован ни на одном из языковых уровней; не определено само понятие «урок как учебно-научный поликодовый полилог»; не освещены его особенности как речевого жанра; не отобран круг понятий, которые необходимо раскрыть и использовать при подготовке к уроку; не исследован комплекс вербальных, ритмико-интонационных, пантомимических средств, монологи, диа- и полилоги, которые могут включаться в современный урок; не разработана система обучения названному жанру в профессиональном образовании.

Поэтому в современную систему коммуникативной подготовки студентов педагогических вузов и в систему послевузовского повышения квалификации следует включать обучение приемам создания урока как особого коммуникативно-методического феномена, что в дальнейшем создаст учителю условия для успешного проведения его различных форм и обеспечит качественную педагогическую деятельность.

Теоретический анализ лингвистических, психолого-педагогических источников по заявленной проблеме, наблюдение за профессиональной деятельностью учителей - предметников, изучение продуктов их коммуникативно - методической деятельности (планов, конспектов уроков, уроков), анализ образцов уроков / конспектов уроков, опубликованных в печати и распространенных в личном педагогическом опыте преподавателя позволяет определить особенности урока как коммуникативно-методического явления, его место в системе профессионально значимых текстов.

Опираясь на уже известные данные различных наук (психологии, педагогики, лингвистики языка, риторики, теории и методики обучения русскому языку и литературе и др.), следует разработать эффективную модель обучения студентов педагогического вуза созданию урока как профессионально значимого высказывания, в которой были бы определены не только содержание, последовательность, методы и приемы обучения, основные дидактические средства, но и способы языкового оформления каждого компонента в конспекте, и проверить эффективность такой модели в реальной коммуникативно-методической деятельности (на производственной (педагогической) практике).

При исследовании урока важное место занимает методологическая основа, которую составляют диалектический метод познания и деятельностный подход к проблеме переработки учебно-научного материала в условиях подготовки учителя к уроку; фундаментальные научные положения отечественной педагогики и психологии о личности как субъекте деятельности; учение о теории познания и путях формирования и развития мышления; современные подходы к профессиональной подготовке специалистов.

Сегодня урок должен рассматриваться не только как дидактическое, но и как риторическое явление, в структуре которого соединяются различные виды речевой деятельности и жанровые формы детских и педагогических высказываний, он включает в себя содержание обучения (правила, определения, предметные понятия и др.), паралингвистическую и вербализованную системы способов организации учебной деятельности, которые реализуются в дидактических монологах, диа- и полилогах, сопроводительных вербально – иконических монологах для включения в канву урока наглядных средств обучения: слайдов, таблиц, репродукций картин и пр. Таким образом, современный урок должен изучаться как совместное межстилевое высказывание педагога и школьников (поликодовый полилог), имеющий все признаки текста, обладающий комбинированной внешней и внутренней жанровой формой, являющийся образцом художественно – публицистической или научной речи, решающий комплекс коммуникативно – методических задач, предусматривающий уместное использование в профессиональных целях различные жанры: жанры повествования, инструкции к учебной деятельности, публичные выступления, литературно – художественные жанры, которые используются в воспитательных целях, жанры морально – этического характера и др.

Эта основа закладывается уже на этапе подготовки конспекта урока как речевого произведения, где объединяется активная деятельность будущего учителя на предтекстовом этапе и затем на текстовом этапе, когда задуманный сценарий воплощается с учетом импровизационного характера некоторых учебных ситуаций урока.

**Выводы.** Урок в XXI веке начинает рассматриваться как особая жанровая форма, в которой воплощается и содержание, и оформление, в нем есть и разнообразные виды слов учителя, и разнообразные виды диалогов, полилогов, беседы, опросы. Есть жанры ответов учеников (устные и письменные ответы по предмету), есть система требований и замечаний (оценочные жанры речи). Все эти жанры закладываются еще на уровне подготовки урока (докоммуникативном этапе) и реализуются в самом уроке как учебно-научном поликодовом полилоге.

Готов ли современный учитель сегодня и система подготовки будущего педагога к восприятию урока как профессионального высказывания покажет время и дальнейшие научные исследования.

#### **Литература:**

1. Безрукова, В.С. Все о современном уроке в школе: работа со словарями [Текст] / В.С. Безрукова. - Москва: Сентябрь, 2015. — 160 с.
2. Булатова, О.С. Искусство современного урока [Текст]: учебное пособие для вузов / О.С. Булатова. - Москва: Академия, 2006. – 254 с.
3. Вершинина, Г.Б. Проблемы классификации педагогических жанров [Текст] / Г.Б. Вершинина // Риторика в новом образовательном пространстве: XVI Международная научная конференция, Санкт-

Петербург, 1-3 февраля 2012г.: сборник научных трудов / С.-Петерб. гос. горный ун-т; [редкол.: Д.А. Щукина (пред.) и др.] - Санкт-Петербург, 2012. - С. 248–251.

4. Зотов, Ю. Б. Организация современного урока [Текст]: Кн. для учителя / Ю.Б. Зотов, под ред. П. И. Пидкасистого. – Москва: Просвещение, 1984. – 144 с.

5. Копотева, Г.Л. Проектируем урок, формирующий универсальные учебные действия [Текст] / Г.Л. Копотева, И.М. Логвинова; Институт стратегических исследований в образовании Российской академии образования. – Волгоград: Учитель, 2013. – 99 с.

6. Лернер, И. Я. Учебный предмет, тема, урок [Текст] / И.Я. Лернер. – Москва: Знание, 1988. – 80 с.

7. Львова, Ю. Л. Творческая лаборатория учителя [Текст]: Книга для учителя / Ю.Л. Львова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Просвещение, 1992. – 224 с.

8. Махмутов, М.И. Современный урок [Текст] / М.И. Махмутов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Педагогика, 1985. – 184 с. - С. 44.

9. Миронов, А.В. Как построить урок в соответствии с ФГОС [Текст] / А.В. Миронов. – Волгоград: Учитель, 2013. – 174 с.

10. Онищук, В. А. Урок в современной школе [Текст]. Пособие для учителей / В.А. Онищук. – Москва: Просвещение, 1981. – 192 с.

11. Панов, Б.Т. Типы и структура уроков русского языка [Текст]: Пособие для учителя / Б.Т. Панов. – Москва: Просвещение, 1986. – 208 с.

12. Проектирование современного урока в соответствии с требованиями ФГОС ООО [Текст]: методическое пособие / авт.-сост: С.В.Фаттахова. – Казань: ИРО РТ, 2015. – 89 с.

13. Садкина, В.И. 101 педагогическая идея. Как создать урок [Текст] / В.И. Садкина. – Изд. 2-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 87 с.

14. Серёгина, О.С. Знакомый незнакомец (особенности подготовки конспекта урока) [Текст]: учебное пособие / О.С. Серёгина. – Новокузнецк: РИО КузГПА, 2007. – 67 с. – С. 31.

15. Христоробова, Т.А. Уроки русского языка: типы, структура, планирование [Текст]: учебное пособие / Т.А. Христоробова. – Йошкар-Ола, 2010. – 2-е изд., перераб. – 168 с.

16. Чернобай, Е.В. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования [Текст]: путеводитель для учителя / Е.В. Чернобай. – Москва: УЦ «Перспектива», 2015. – 128 с. – С. 42.

**Педагогика**

**УДК 378.091.322-057.835: 33**

**аспирант Смирнова Оксана Юрьевна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта),

**ассистент**

Институт экономики и управления (структурное подразделение)

Федеральное государственное автономное образовательное  
учреждение высшего образования «Крымский федеральный  
университет им. В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

### **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены принципы, способствующие эффективной организации самостоятельной работы обучающихся экономических специальностей с точки зрения развития их компетенций, способностей самообучения и самообразования. Также приведены виды самостоятельной работы обучающихся, способствующие развитию профессиональных компетенций.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, принцип, способность, индивидуальные особенности, компетенции, обучающиеся, дисциплина, образовательная организация высшего образования.

*Annotation.* In the article the principles promoting effective organization of independent work of students of economic specialties from the point of view of development of their competences, abilities of self-education and self-education are considered. Also given are the types of independent work of students, contributing to the development of professional competencies.

*Keywords:* independent work, principle, ability, individual characteristics, competences, students, discipline, educational organization of higher education.

**Введение.** Объем обязательной аудиторной нагрузки обучающихся в ведущих западных университетах за последние годы значительно сокращен с целью освобождения времени для самостоятельной работы [3], те же тенденции наблюдаются и в Российской Федерации. Федеральные государственные образовательные стандарты предусматривают увеличение доли часов самостоятельной работы обучающихся, что требует соответствующей реорганизации учебного процесса, модернизации учебно-методической документации, пересмотра принципов для глубокого самостоятельного освоения учебного материала.

**Формулировка цели статьи.** Рассмотрим принципы, способствующие эффективной организации самостоятельной работы обучающихся экономических специальностей с точки зрения развития их компетенций, способностей самообучения и самообразования. Также проведем отбор видов самостоятельной работы обучающихся, способствующих развитию их компетенций.

**Изложение основного материала статьи.** Исследованием содержания профессиональной подготовки специалистов экономического профиля занимались многие педагоги, но мы ставим перед собой задачу определиться с организацией самостоятельной работы обучающихся экономических специальностей с помощью программных продуктов в рамках реализации ФГОС ВО 3++ [7].

Качество подготовки специалиста экономического профиля предполагает наличие профессиональных компетенций, способность адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям информационного



общества, способностью применять знания на практике, при выполнении производственных задач. Все это требует нового подхода к формированию способностей, отвечающих за выполнение информационной деятельности выпускников экономического профиля. Деятельность экономиста направлена на:

- ✓ планирование деятельности предприятия, его финансовых и ресурсных расходов, прибыли;
- ✓ расчет потребности в кадровом потенциале;
- ✓ стратегическое планирование и процесс принятия решений в бизнесе и государственном управлении;
- ✓ осуществление контроля за финансово-хозяйственной деятельностью.

Согласно ФГОС 3++, специалист экономического профиля должен получать знания по дисциплинам основной профессиональной образовательной программы, приобретать компетенции и самостоятельно приобретать новые профессиональные знания.

Основная цель организации самостоятельной работы обучающихся – развитие компетенций обучающихся экономических специальностей, в то же время существенной составляющей профессиональной компетентности мы считаем навыки самообучения и самообразования. Принимая во внимание, что компетентностный подход позволяет приблизить учебную деятельность обучающихся к профессиональной деятельности, определимся с первым принципом организации самостоятельной работы обучающихся – *принципом профессиональной направленности*.

Профессиональная направленность самостоятельной работы обучающихся, во-первых, заключается в ориентировании системы мотивов, интересов, склонностей личности обучающегося на положительное отношение к будущей профессии; во-вторых, в отборе и структурировании содержания образования на основе межпредметных связей общепрофессиональных и профессиональных дисциплин. Профессиональная направленность должна стать ведущим мотивом учебной деятельности обучающихся, в то же время стоит отметить, что ее уровень зависит как от интереса к профессии, так и от интереса к изучаемым дисциплинам. Самостоятельную работу обучающихся нельзя строить исключительно на самостоятельном изучении литературы, так как она многогранна. Самостоятельная работа базируется на основной профессиональной образовательной программе по специальности, но с учетом интересов и личностных, и профессиональных потребностей обучающихся. Успешность самостоятельной работы обучающихся прямо пропорционально зависит от интереса к дисциплине: чем выше интерес к изучаемому материалу, тем выше уровень мотивации и тем успешней самостоятельная работа.

Принцип профессиональной направленности позволит решить противоречие между теоретическим характером знаний и умений обучающихся и практическим характером содержания профессиональной деятельности, при этом создается основа для построения целостной системы образования и воспитания личности обучающегося, которая в перспективе подготавливает обучающихся к активной профессиональной деятельности. Реализация этого принципа способствует профессиональной мобильности (в том числе и информационной мобильности) и формированию общей профессиональной культуры специалистов экономического профиля.

В статье [5], мы отмечали, что самостоятельная работа обучающихся формирует способности самообучения и самообразования, которые необходимы для формирования компетенций, а в дальнейшем – достижения высокого уровня профессионализма. Самообучением и самообразованием в своей профессиональной деятельности специалист экономического профиля вынужден заниматься на протяжении всей жизни. Рассмотрим специфику, которую экономическая отрасль вносит в самостоятельную работу обучающихся экономических специальностей.

Экономика – динамично развивающаяся отрасль. Конкурентоспособность специалиста экономического профиля – свойство личности, владеющей:

- ✓ профессиональными знаниями; способностью работать в форс-мажорных ситуациях и выполнять поставленные задачи с учетом ограниченного количества времени;
- ✓ способностью управлять персоналом и представлять результат профессиональной деятельности заказчикам;
- ✓ информационной мобильностью;
- ✓ аналитическим и креативным мышлением, коммуникабельностью [4].

Следовательно, наряду с высоким профессионализмом, наиболее важными являются такие качества специалиста экономического профиля как инициативность, предприимчивость, рационализм, активность, способность быстрой реакции на актуальную ситуацию, коммуникабельность, информационная мобильность (способность быстро находить информацию, анализировать ее, прогнозировать результаты профессиональной деятельности). Эти навыки будущий специалист, по нашему мнению, приобретает в процессе самостоятельной работы [6].

Учитывая специфику экономической отрасли, отметим значимые для дальнейшей профессиональной деятельности компетенции специалистов экономического профиля, прописанные в ФГОС 3++ [7], это общие профессиональные компетенции, компетенции аналитической, научно-исследовательской, организационно-управленческой, педагогической, учетной, расчетно-финансовой, банковской и страховой деятельности. Конкурентоспособным может стать только самостоятельный специалист, владеющий навыками самообучения и самообразования, что предполагает разработку определенной организации самостоятельной работы обучающихся экономических специальностей с помощью программных продуктов.

Стоит также отметить, что ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 38.03.01 Экономика в целях реализации компетентностного подхода предусматривает использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, разбор конкретных ситуаций, тренингов, групповых дискуссий) в сочетании с самостоятельной работой для формирования компетенций обучающихся [7]. Следовательно, вторым принципом организации самостоятельной работы обучающихся является *принцип активности* обучающихся. Этот принцип заключается в нацеленности самостоятельной работы на развитие у обучающихся навыков самообучения и самообразования как необходимого условия для успешной учебной, а в дальнейшем профессиональной деятельности специалиста экономического профиля, что в свою очередь требует преобразования учебной деятельности обучающихся с тем, чтобы она имела высокую степень активности и интерактивности.

Активность и интерактивность обучающихся проявляется в усвоении содержания, целей обучения, планировании и организации учебной деятельности, в проверке ее результатов. Стимулирование активности

обучающихся преподаватель осуществляет с помощью мотивации обучения, познавательных интересов, профессиональных склонностей, применения определенных видов самостоятельной работы обучающихся.

Р. З. Богоудинова, считает, что «побуждение обучающихся к самостоятельному поиску возможно посредством создания проблемного поля как череды проблемных ситуаций», а «создание условий для самостоятельной поисковой мыслительной деятельности возможно посредством интерактивных игровых методов» [1]. В самостоятельной работе обучающихся экономических специальностей мы будем применять определенные виды самостоятельной работы, предполагающих высокую степень активности и интерактивности обучающихся.

Следующий принцип вытекает из личностных и возрастных особенностей обучающихся экономических специальностей – это *принцип индивидуализации*. Реализация принципа индивидуализации предполагает построение индивидуальных образовательных траекторий, так как обучающийся «не только объект учебно-воспитательного процесса, но и его активный субъект» [2]. Соглашаясь с мнением О. Ф. Шиховой и О. В. Жуйковой, считаем, что «вовлечение обучающегося в процесс выбора и даже разработки собственной образовательной траектории способствует активизации его самостоятельности, при этом выбор обучающегося должен сопровождаться «консультированием, оказанием ему дополнительной индивидуальной помощи, поддержки с целью получения максимальной «отдачи» от его учебной деятельности» [8].

Следующий принцип, способствующий эффективной организации самостоятельной работы, – это *принцип доступности*. При организации самостоятельной работы необходимо учитывать биологический график обучающегося, не перегружая его учебной нагрузкой. Следует помнить, что процесс обучения не рекомендуется искусственно интенсифицировать, так как потенциал обучающихся ограничен. Вместе с тем обучение не должно оказаться слишком простым, должно соответствовать оптимальному уровню сложности, учитывающая интерес, жизненный опыт обучающихся. Принцип доступности реализуется в четком делении учебного материала по разделам и в подаче его поэтапно, отборе и структурировании в соответствии с личностными и возрастными особенностями обучающихся.

Последним принципом, на который будем опираться при организации самостоятельной работы, является *принцип последовательности, систематичности*. Данный принцип предполагает определенную систему, в которой учебный материал построен в строгой логической последовательности. Реализация данного принципа требует от преподавателя четкого планирования, структурирования материала по разделам, учета межпредметных связей; и предполагает преемственность в процессе обучения, то есть логическую последовательность и связь между учебными дисциплинами, изучаемыми на разных курсах, чтобы каждый раз вновь изучаемый материал базировался на усвоенном обучающимися ранее. Процесс обучения должен вестись в строгой последовательности, чтобы все сегодняшнее закрепляло вчерашнее и пролагало дорогу к завтрашнему.

Рассмотрим особенности организации самостоятельной работы обучающихся, для этого проанализируем основания для организации самостоятельной работы обучающихся, место и время проведения, характер руководства со стороны преподавателя [9]. Самостоятельная работа рассматривается, так как она представлена, как обязательная учебная нагрузка в учебном плане основной профессиональной образовательной программы.

*Уровень развития учебно-познавательной деятельности*. На наш взгляд, важно опираться на такой критерий, как развитие уровня учебно-познавательной деятельности. Применяя при организации самостоятельной работы, задания, нацеленные на повышение уровня развития учебно-познавательной деятельности, мы способствуем формированию у обучающихся навыков самообучения и самообразования, учитываем личностные и возрастные особенности обучающихся.

Виды самостоятельных работ по классификации П. И. Пидкасистого [5] в реальном процессе обучения тесно связаны, каждый вид самостоятельной работы обладает рядом признаков, присущих самостоятельным работам другого вида. Этим достигается преемственность в подготовке, которая является необходимым условием обеспечения оптимального усвоения обучающимися знаний, умений и развития навыков самообучения и самообразования.

*Форма организации*. При индивидуальной форме организации самостоятельной работы обучающихся, каждый обучающийся получает задание, специально для него подобранное в соответствии с его уровнем подготовки. При групповой форме организации самостоятельной работы обучающихся, выделяется группа обучающихся, которая получает определенное задание (либо одинаковое, либо дифференцированное) и выполняет его вместе; задания должно быть таким, чтобы можно было учесть и оценить индивидуальный вклад каждого члена группы. При фронтальной форме организации самостоятельной работы обучающихся, одновременно выполняется одинаковое, общее для всех задание.

При организации самостоятельной работы используются такие формы: индивидуальная и групповая. Индивидуальные задания выдаются каждому обучающемуся и при выполнении некоторых заданий, далее обучающиеся объединяются в группы по 3-5 человек. Применение именно этих форм требует содержание компетенций специалистов по направлению подготовки 38.03.01. Экономика. Сочетание различных форм организации самостоятельной работы позволит добиться развития таких компетенций, как организация собственной деятельности обучающихся и способностью работать в коллективе и в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, клиентами.

Ориентация самостоятельной работы обучающихся на использование таких видов самостоятельной работы, как решение проблемных ситуаций и решение производственных задач позволяет приблизить учебную деятельность обучающихся к будущей профессиональной деятельности и учитывает специфику экономической отрасли, ориентирующей самостоятельную работу на развитие у обучающихся навыков самообучения и самообразования, которые способствуют повышению уровня научной деятельности и текущей успеваемости.

**Выводы.** Резюмируя вышесказанное, перечислим основные принципы организации самостоятельной работы: профессиональной направленности, активности обучающихся, индивидуализации, доступности, систематичности и последовательности. Уточним, что наиболее эффективными с точки зрения развития компетенций являются следующие виды самостоятельной работы: решение проблемных ситуаций; решение производственных задач, имитирующие будущую профессиональную деятельность обучающихся. Для того чтобы обеспечить постепенное усложнение видов самостоятельной работы, необходим переход от видов

самостоятельной работы, связанных с репродуктивной учебной деятельностью и закреплением готовых знаний к активной продуктивной учебной деятельности и самостоятельному поиску новых знаний, применение и других видов самостоятельной работы. Вышеперечисленные виды самостоятельной работы позволяют развивать компетенции обучающихся экономических специальностей, при выполнении информационно-методических условий.

#### Литература:

1. Богоудинова, Р. З. Самореализация студентов в инновационной образовательной среде / Р. З. Богоудинова // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т.17. – №12. – С. 215-218.
2. Осмоловская, И. М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: учеб. пос. / И.М. Осмоловская. – Воронеж: Изд-во НПО «Модэк» – 2004. – 176 с.
3. Сазонова, З.С. Управление самостоятельной работой: мировой опыт / З.С. Сазонова, В. М. Жураковский, Т. М. Ткачева, Н. В. Четкина, С. А. Курбатов // Высшее образование в России. – 2013. – № 2. – С. 45-49.
4. Смирнова, О. Ю. Информационная деятельность специалиста экономического профиля / О. Ю. Смирнова // Теория и практика экономики и предпринимательства / Труды XIV Межд. науч.-практ. конф. Гурзуф, 20-22 апреля 2017 год. – Саки: ИП Бровко А.А., 2017. – С. 258-259.
5. Смирнова, О. Ю. Теоретические аспекты самостоятельной работы студентов в контексте информатизации образования / О. Ю. Смирнова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 55. – Ч. 1. – С. 284-295.
6. Смирнова, О. Ю. Формирование личностных качеств обучающихся с использованием ИКТ / О. Ю. Смирнова, А. Ю. Смирнова // Теория и практика экономики и предпринимательства / Труды XIV Межд. науч.-практ. конф. Гурзуф, 20-22 апреля 2017 год. – Саки: ИП Бровко А.А., 2017. – С. 257-258.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. Режим доступа: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/380301\\_B\\_3plus\\_23112017.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/ProjFGOSVO3++/Bak3++/380301_B_3plus_23112017.pdf) (дата обращения: 24.04.2018).
8. Шихова, О. Ф. Индивидуальные образовательные траектории самостоятельной инженерно-графической подготовки студентов в техническом вузе / О.Ф. Шихова, О.В. Жуйкова // Образование и наука. – Екатеринбург – 2013. – С. 56-70.
9. Шишкин, В. П. Планирование, организация и контроль внеаудиторной самостоятельной работы студентов / В. П. Шишкин // Высшая педагогика. – 2010. – № 5. – С. 31–36.

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук Соколова Анжела Владимировна

Российский государственный профессионально-педагогический университет (филиал) (г. Нижний Тагил)

### ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЮЖЕТНОЙ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* В статье раскрываются особенности психолого-педагогического сопровождения сюжетной игры дошкольников. Характеризуется понятие «сюжетная игра», перечисляются условия возникновения и развития сюжетной игры, описываются основные структурные составляющие сюжетной игры, представлена структура конструкта сюжетной игры.

*Ключевые слова:* сюжетная игра, роль, игровое действие, правило, сюжет игры, содержание игры, игрушки и предметы-заместители, пространство и время игры, позиция ребенка в игре, взаимодействие с партнерами, конструкт сюжетной игры.

*Annotation.* The article reveals the peculiarities of psychological and pedagogical support of the story game of preschool children. Characterized by the concept of «story game», lists the conditions for the emergence and development of the plot of the game describes the main structural components of the plot of the game, the structure of the construct of the plot of the game.

*Keywords:* story game, role, game action, rule, game story, game content, toys and items-substitutions, space and time of play, the child's position in the game, interaction with partners.

**Введение.** В основе реализации программ дошкольного образования, согласно Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, разработанного на основе Конституции Российской Федерации и законодательства Российской Федерации, с учетом Конвенции Организации объединенных наций о правах ребенка лежит принцип осуществления образовательного процесса в формах, специфических для детей, прежде всего, в форме игры. Игра ребенка – её происхождение, содержание и значение для развития детей является одной из приоритетных проблем дошкольной педагогики и детской психологии.

Мировое сообщество давно оценило значение игры в жизни ребенка, создав в 1961 г. Международную ассоциацию по защите права ребенка на игру (IPA – International Play Association). В 1977 г. ассоциация опубликовала Декларацию права ребенка на игру, в которой заявлено, что дети – фундамент будущего, а игра – неотъемлемая часть этого фундамента:

- дети играли и играют во всех культурах и во все времена;
- игра, также как и базовые потребности в питании, здоровье, безопасности и образовании, жизненно необходима для развития потенциала любого ребенка;
- игра – это средство общения и самовыражения, объединяющее мысль и действие, игра дает чувство удовлетворения и успеха;
- игра инстинктивна, произвольна и спонтанна;
- игра помогает детям развиваться физически, интеллектуально, эмоционально и социально;

– игра – это способ учиться жить, а не просто времяпрепровождение.

1 февраля 2013 г. Организация Объединенных Наций объявила о принятии общего комментария к статье 31 Конвенции о правах ребенка, провозглашающей право на игру. Инициатором принятия Комментария стала Международная ассоциация игры.

Учеными (В. В. Зеньковский, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин) так же установлено, значимость сюжетной игры для развития ребенка, а именно, игра развивает мотивационно-потребностную сферу, мышление, воображение, произвольность, эмоциональную сферу, социализирует ребенка, способствует половой идентификации и дифференциации ребенка. Однако, современные родители и педагоги не достаточно осознают значимость сюжетной игры в развитии дошкольника (табл. 1).

Психическая жизнь ребенка, его отношение к окружающему миру в дошкольном возрасте перестраиваются. Зарождаются и развиваются все важнейшие новообразования в ведущей деятельности дошкольников – сюжетной игре. В такой игре усиленно формируются психические качества и особенности личности дошкольников [3, с. 201].

В подтверждении значимости данного принципа в дошкольном образовании являются слова В. А. Сухомлинского, утверждающего, что: «Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности» [4, с. 48].

Таблица 1

### Функции игры в развитии ребенка

Биологическая	Внутриличностная	Межличностная	Социокультурная
<ul style="list-style-type: none"> <li>– получение тактильной стимуляции;</li> <li>– возможность расходовать энергию;</li> <li>– приобретение основных навыков;</li> <li>– умение различать эмоциональные состояния.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– удовлетворение «жажды деятельности» (потребности в активных занятиях);</li> <li>– исследование окружающей среды;</li> <li>– учит справляться с конфликтами, преодолевать трудные жизненные обстоятельства;</li> <li>– возможность найти удовлетворительные с точки зрения переживаний, решения.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– происходят процессы сепарации и индивидуализации (отделение от первичного объекта, заботящегося о нем, выстраивание своих границ);</li> <li>– умение сотрудничать, соблюдать очередность, делиться игрушками, мыслями и переживаниями.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ребенок узнает о своей культуре;</li> <li>– узнают роли, которые исполняют окружающие его люди;</li> <li>– игра служит проводником ценностей конкретного общества.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– развитие мотивационно-потребностной сферы;</li> <li>– развитие мышления;</li> <li>– развитие произвольности;</li> <li>– развитие эмоциональной сферы;</li> <li>– нравственное развитие;</li> <li>– общение и социализация ребенка;</li> <li>– развитие воображения и творчества;</li> <li>– развитие сознания;</li> <li>– половая идентификация и дифференциация.</li> </ul>			

Однако, анализируя современную ситуацию развития сюжетной игры дошкольников, мы выделяем ряд затруднений:

- наблюдается «вытеснение» игры образовательной деятельностью;
- игры бедны по сюжету и содержанию;
- для игр пишется жёсткий сценарий действий детей;
- преобладают манипуляции над образным отображением действительности.

**Формулировка цели статьи и задач.** В связи с вышеизложенным, мы приходим к возникшей необходимости описания особенностей организации продуктивного психолого-педагогического сопровождения сюжетной игры дошкольников.

**Изложение основного материала статьи.** По мнению Е. О. Смирновой, *сюжетная игра*: «есть деятельность, в которой дети берут на себя те или иные функции взрослых людей и в специально создаваемых ими игровых, воображаемых условиях воспроизводят (или моделируют) деятельность взрослых и отношения между ними» [3, с. 201].

Для организации продуктивного психолого-педагогического сопровождения сюжетной игры дошкольника педагогам, во-первых, необходимо учитывать следующие условия возникновения и развития игры:

- наличие разнообразных игрушек и пособий;
- обеспечение впечатлений от окружающей действительности;
- общение ребенка с взрослыми;
- учет продолжительности игры.

Также, значимым для организации продуктивного психолого-педагогического сопровождения сюжетной игры является понимание педагогами *структурных составляющих игры*, к ним относят: роль, игровые действия, правила, сюжет игры, содержание игры, игрушки и предметы-заместители, пространство и время игры, позицию ребенка в игре, взаимодействие с партнерами.

Центральным моментом сюжетной игры является *роль*, которую берет на себя ребенок. Называя себя именем персонажа (например: «Я – папа», «Я – врач», «Я – повар»), ребенок действует как взрослый человек, роль которого он взял на себя, тем самым отождествляя себя с ним. Выполняя игровую роль, ребенок осуществляет связь с миром взрослых. В связи с этим, Д. Б. Эльконин предложил рассматривать роль как основную единицу развитой формы игры [3, с. 204].



Для развития сюжетно-ролевой игры педагогу важно понимать определенные закономерности принятия роли ребенком:

- происходит отождествление ребенком себя с персонажем игры, выполнение действий от имени, выбранного персонажа и использование различных предметов соответственно роли, а также вступление с другими окружающими в разнообразные отношения;

- ребенок относится избирательно к роли, принимая на себя роль персонажа, поступки которого вызвали у ребенка эмоциональный отклик;

- происходит, чаще всего, принятие ребенком роли взрослого человека;

- роль ребенка находит отражение в мимике, пантомимике, речи, действиях.

Важным моментом является понимание того, что роль осуществляется ребенком в *игровом действии*, именно игровое действие является способом осуществления роли. Отметим, что наблюдается тесная связь между ролью и игровыми действиями. Она заключается в том, что если отношения между людьми выходят на первый план в игре, то игровые действия становятся условными, а если отношения воссоздаваемой деятельности взрослых уходят на второй план, то игровые действия становятся более конкретными и развернутыми [3, с. 205].

Так же, важным структурным элементом сюжетной игры являются *правила игры*. Правилами игры считаются требования (игровые действия), которые необходимо исполнять ребенку во время игры, находясь в определенной роли. Правила игры сходны с правилами, которые существуют в действительности, всякая сюжетно-ролевая игра – это игра с правилами, имеющимися внутри роли, которую берет на себя ребенок.

Д. Б. Эльконин считал, что в структуре сюжетной игры важными компонентами являются: *игровой сюжет и содержание игры*.

*Сюжет* – это та область действительности, которую дети воспроизводят в игре (например: семья, поликлиника, магазин и др.) [5, с. 15].

В связи с тем, что сюжеты изменяются в зависимости от семейных, бытовых и социальных условий, с расширением кругозора ребенка, и его знакомством с окружающим, то становится объяснимым, почему в разные исторические периоды дети играют в разные по сюжетам игры. И объяснима ситуация, когда дети мало играют, и их игры ограничены и однообразны, причиной этого становится недостаточность знакомства с окружающим миром взрослых, отдаление от взрослых, дети не видят и не понимают деятельности взрослых, недостаточно знакомы с их личными и трудовыми отношениями. В результате данной ситуации, несмотря на многообразие игрушек, у дошкольников отсутствует материал для игры [2, с. 205].

Сюжеты, возможно, классифицировать следующим образом:

- бытовые (семья, праздники, дни рождения и т. д.);

- общественные (школа, магазин, парикмахерская и т. д.);

- героико-патриотические (герои войны, космические полеты и т. д.).

Сюжеты, могут включать в себя:

- один персонаж, одно действие в одной предметной ситуации;

- два взаимодополнительных персонажа, которые взаимодействуют в одной предметной ситуации, связь задается через функциональное взаимодействие персонажей;

- несколько персонажей с одинаковыми видами действий в одной предметной ситуации, связь определяется одной предметной ситуацией, где наряду с функциональным взаимодействием персонажей заданы отношениями между ними.

*Содержание игры* – это то, что выделяется детьми в качестве существенного момента деятельности взрослых, которая отражается в игре: предметная деятельность людей; отношения между людьми; подчинение правилам общественного поведения и общественным отношениям между людьми [5, с. 15]. Характер отношений между людьми, которые дети воссоздают в игре, бывает различным и зависит от отношений реальных взрослых, окружающих детей. Одна и та же, по сюжету игра может иметь разное содержание: одна «мама» будет наказывать своих «детей», другая – торопиться на работу, третья – готовить и стирать, четвертая – читать детям книжки и т. д.

Сюжеты и содержание игр детей, возникновение игры определяются социальными условиями, в которых живет ребенок и жизни ребенка в обществе, а также игра отражает, воспроизводит эти условия [2, с. 205].

Е. О. Смирнова структуру сюжетной игры, представляет в виде следующих составляющих, эти составляющие представлены в двух планах: идеальном и реальном. К ним она относит *предметный материал, пространство и время игры, позицию ребенка в игре, взаимодействие с партнерами* [3, с. 65].

Е. О. Смирнова к предметному материалу игр причисляет *игрушки и предметы-заместители*, по ее мнению они являются средством создания мнимой ситуации. Игрушку, она определяет как предмет, который позволяет ребенку выйти за пределы воспринимаемой ситуации. К игрушкам относят: предметы оперирования, образные игрушки, маркеры пространства. Считается, что с помощью предметов оперирования в игре (игрушечная сабля, кухонная утварь) и маркеров пространства (дом, дерево, мост) ребенку удается принимать и удерживать игровую ситуацию. Образные игрушки позволяют одушевить, оживить и принять на себя опыт и переживания, такой же функцией обладают и атрибуты роли (шапочка, повязка, воротничок), которые помогают ребенку почувствовать себя другим, принять новую ролевую позицию [3, с. 65].

*Пространство игры* – площадь, которая занимается в игре, «охват» (много-мало места) и другие характеристики пространства (тесно-свободно, далеко-близко, высоко-низко и т. д.). Благодаря данным характеристикам происходит дифференциация пространства, придается смысл, обосновываются игровые действия. Например, «идти в магазин» нужно, потому что он находится на некотором расстоянии от дома.

*Время игры* – характеристика предстает в игре в трех формах: сюжетное, реальное и организационное.

- сюжетное – время, которое представляется в игре (в какое именно время совершаются те или иные изображаемые события (например, играют «в весну» или «в день»), и их длительность), отражает степень понимания ребенком категорией времени;

- реальное – время, которое можно объективно измерить: настоящая длительность действий, ситуаций, повторяемость сюжета, время планирования, обсуждения и т. д.;

- организационное – время планирования и его реализации (дальность перспективы и ее пошаговость (или обобщенность), следование задуманному, учет реального времени при организации игр).

*Игровое взаимодействие.* В игре общение осуществляется на двух уровнях: в рамках сюжета (на уровне ролевых или реальных взаимоотношений, как в событийной игре), или за его пределами. Дети, с одной стороны общаются в мнимой ситуации, а с другой – по ее поводу, в совместной игровой деятельности постоянно совершается переход с одного уровня на другой, что свидетельствует, о способности дошкольников разделять реальные и ролевые отношения в игре.

*Позиция играющего.* Одной из важнейших характеристик игры является позиция играющего ребенка. Позиция – это место, которое в структуре игры занимает собственное «Я» играющего ребенка. Д. Б. Эльконин и В. А. Недоспасова, позицию играющего ребенка обозначили как «условно-динамическая». Д. Б. Эльконин указывал на то, что такая позиция возможна только в коллективной сюжетно-ролевой игре, в индивидуальной игре не возникает необходимости в смене позиции и в координации своей точки зрения с точками зрения других участников игры [5, с. 281].

По мнению Л. С. Выготского, «ребенок учится в игре своему Я». Создавая фиктивные точки идентификации (свое другое «Я») и соотнося себя с ними, он выделяет себя и осваивает свое «Я». В игре, благодаря расхождению смыслового и видимого поля, становится возможным действие «от мысли, а не от вещи», от собственного замысла, а не от ситуации [1, с. 65]. Такая дифференциация «Я» представляет механизм децентрации: на позицию другого ребенок встает, когда находит в себе схожую позицию и занимает позицию другого, тем легче, чем более дифференцированно его «Я». Позиция «Я» существенно отличается в разных видах игр. Ребенок играющий – создатель игры – он является центром и источником игры, позиция играющего может быть положена в основание классификации видов игры. Выделенные компоненты структуры игры позволяют определить типологию игр. Позиция играющего ребенка может быть ролевой, режиссерской и реальной. В соответствии с этим можно выделяют три типа сюжетной игры, каждый из которых включает несколько вариантов.

*Режиссерская игра* – сюжетная игра, в которой ребенок, действует от имени игрушек (делегировать игрушкам роли и выстраивает отношения между ними, не принимая на себя определенной роли). В данной игре «Я» ребенка идентифицируется с историей, темой, происходящим. Позиция играющего ребенка носит отстраненный характер и идентифицируется с рядом происходящих событий (отстранена от определенной роли). Ребенок сверху смотрит на то, что происходит в игре, и поочередно принимает позиции разных игрушечных персонажей.

К режиссерской игре относят следующие виды:

1. Индивидуальная режиссерская игра – играющий ребенок принимает позицию режиссера происходящего события, но не его непосредственного участника. Ребенок смотрит на ситуацию со стороны, ролевое взаимодействие организуется одним играющим, носит «опосредствованный» характер (осуществляется через кукол).

2. Совместная режиссерская игра – предполагает ролевое взаимодействие с партнером через игрушки и одновременно обычную режиссерскую игру, в структуре такой игры происходит: а) реальное взаимодействие партнеров; б) ролевое через игрушки; в) ролевое через игрушки, представленное одним ребенком.

*Ролевая игра* – предполагает, что ребенок принимает на себя роль и действия осуществляет от имени роли. В данном случае ребенок принимает роль и сливается с ней, ребенок погружается в другого и одновременно сохраняет самого себя как наблюдателя происходящей игры. Ребенок находится в двух позициях одновременно: реальной и изображаемой [2, с. 205].

Выделяют следующие варианты ролевых игр:

1. Ролевая игра – игра, подробно описанная Д. Б. Элькониним и многими исследователями игры. В структуре данного вида игры мнимая ситуация предполагает общение с партнерами в двух планах: реальном и ролевом [5, с. 116].

2. Ролевая игра через игрушку. Ролью наделяется образная игрушка, а игровые действия осуществляются через нее. Ролевое общение носит «опосредствованный» куклой характер. Кукла становится носителем слов, действий и переживаний ребенка, которые ребенок «адресует» своему партнеру – кукле другого ребенка.

3. Ролевая игра без партнера – в данном виде игры ребенок принимает на себя роль и взаимодействует с воображаемым партнером по игре. В данном варианте в игре отсутствует реальное взаимодействие и специфично ролевое поведение – оно представлено одним ребенком. Один ребенок перевоплощается в различные роли и общается то от одного, то от другого лица. Такая игра требует минимум предметных атрибутов и происходит в основном во внутреннем плане.

*Событийная игра* – сюжетные игры, в которых ребенок участвует с позиции реального «Я». Ребенок участвует в игре от своего имени, он общается с куклой, применяет предметы заместители и существует в изображаемом пространстве и времени. Все это дает основание считать данную деятельность игрой, несмотря на отсутствие условной позиции играющего.

К таким играм относятся:

1. Процессуальная игра – характеризуется тем, что отсутствует ролевое взаимодействие, мнимая ситуация может отражать элементы отношений. В структуре такой игры наблюдаются отдельные игровые элементы (предметы и/или игровое взаимодействие с отсутствием игрового пространства, роли и т. п.), а не обобщенная роль или история.

2. Событийная игра – ребенок участвует в игре с реальной позиции (остаётся «собой» в игровой ситуации). Например, играет, как будто встретился с грабителями или подружился с призраком, попал в волшебную страну. При этом возможно реальное взаимодействие (дети играют вместе, не принимая на себя роли). Если играет один ребенок, то чаще всего он, сохраняет реальную позицию, играет какую-нибудь роль, поэтому игровое взаимодействие получается своеобразным: реальное «Я» взаимодействует с ролевым «Я».

Еще одним важным моментом в организации продуктивного психолого-педагогического сопровождения сюжетной игры является разработка конструкта сюжетной игры. Конструкт может состоять из описания следующих компонентов: подготовка к игре, словарная работа, предметно-игровая среда, роли, игровые действия. Заранее продуманные структурные компоненты сюжетной игры обеспечат наиболее эффективное развитие данной игры, которое будет способствовать развитию дошкольников (табл. 2).

Конструкт сюжетной игры «Служба спасения»

Подготовка к игре	Словарная работа	Предметно-игровая среда	Роли	Игровые действия
1	2	3	4	5
Чтение книг С. Маршак	Мобильный, гуманный,	Набор техники специального	Врач, спасатели,	Вызов по тревоге, осмотр места
«Рассказ о неизвестном герое», «Пожар». Рассмотрение иллюстраций. Беседа «Аварийные службы нашего города». Рассказ о службе спасения. Дидактическая игра «Набери правильно номер телефона».	чрезвычайное происшествие.	назначения, рации, телефоны, карты, планы, символика службы спасения, инструменты, перчатки, защитные каски, фонари, набор «Скорая помощь», пульты управления, тросы.	водитель.	происшествия, ориентировка на местности, распределение спасательных работ между группами, использование техники специального назначения, оказание первой медицинской помощи, доставка необходимых предметов в район происшествия.

Для развития сюжетной игры дошкольников необходимо соблюдать основные направления деятельности: освоение предметов, освоение взрослого через предметы, осознание себя в действиях с предметами (рис. 1).



Рисунок 1. Схема направлений развития сюжетной игры

Считаем важным представить изложенную информацию о структурных компонентах сюжетной игры в систематизированном и упорядоченном виде (рис. 2).

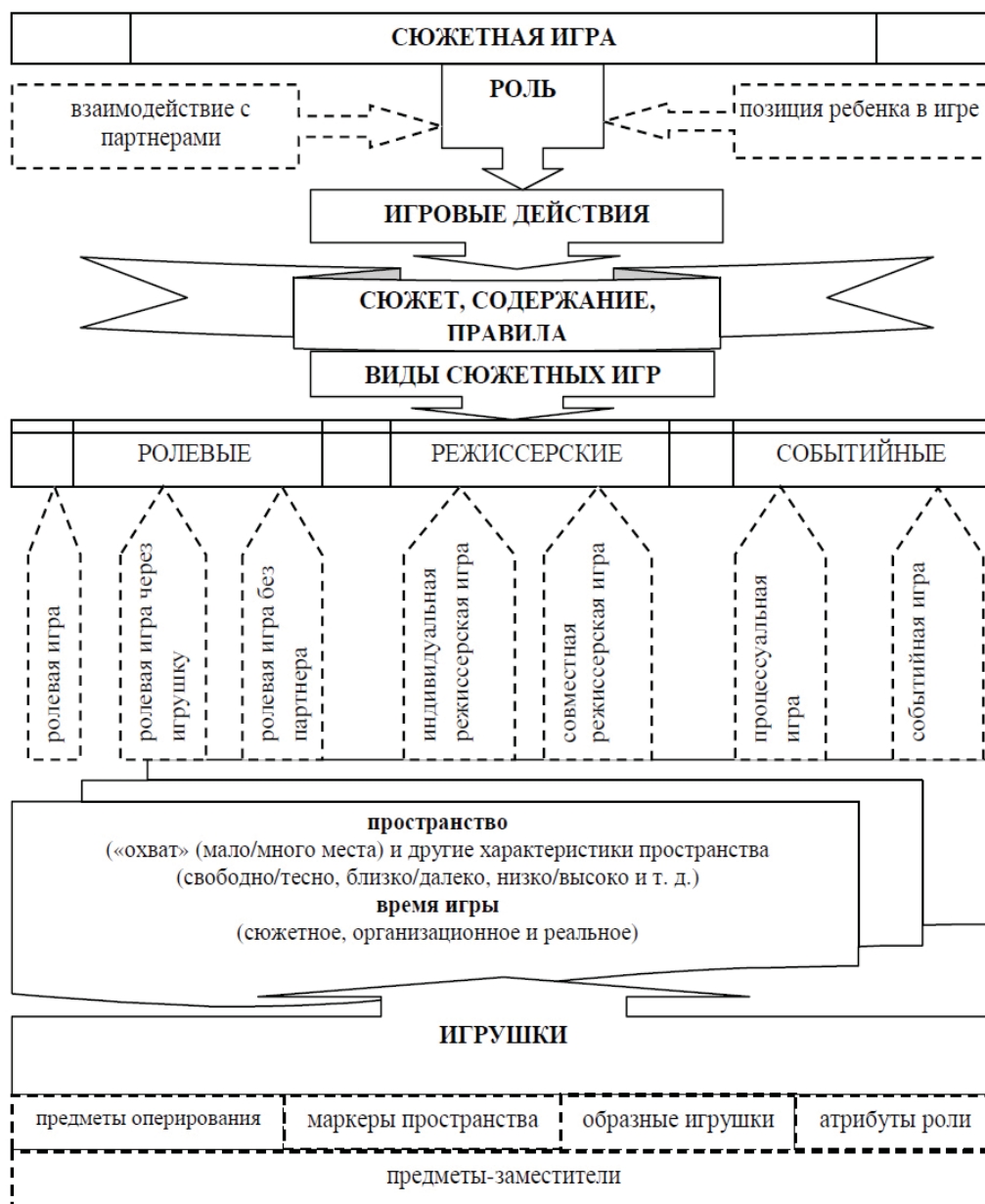


Рисунок 2. Схема структуры сюжетной игры дошкольников

**Выводы.** Таким образом, мы делаем вывод о том, что важным в организации продуктивного психолого-педагогического сопровождения сюжетной игры дошкольников является необходимость учета: во-первых, условий возникновения и развития игры; во-вторых, закономерностей принятия роли детьми; в-третьих, структурных компонентов сюжетной игры; в-четвертых, структурных компонентов конструкта сюжетной игры.

**Литература:**

1. Выготский, Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – № 6. – 1966. – С. 62–68.
2. Смирнова, Е. О. Детская психология: учебник для вузов. 3-е изд. / Е. О. Смирнова. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
3. Смирнова, Е. О., Рябкова И. А. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника / Е. О. Смирнова // Психологическая наука и образование. 2010. – № 3. – С. 62–70.
4. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Режим доступа: [http://royallib.com/book/suhomlinskiy\\_v/serdtse\\_otdayu\\_detyam.html](http://royallib.com/book/suhomlinskiy_v/serdtse_otdayu_detyam.html).
5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Ю. Эльконин. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 228 с.



УДК 377, 37.02. 78

кандидат педагогических наук, доцент кафедры ТООиМНО Сокольникова Наталья Павловна  
Новокузнецкий филиал-институт Федерального государственного бюджетного образовательного  
учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет (г. Новокузнецк);  
старший преподаватель кафедры гуманитарных

и художественно-эстетических дисциплин (ГиХЭД) Шаталова Ирина Леонидовна  
Государственное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования  
(повышения квалификации) специалистов «Кузбасский региональный институт повышения квалификации и  
переподготовки работников образования» (ГОУ ДПО (ПК) С «КРИПКиПРО») (г. Кемерово)

### КУЗБАССКИЙ ОПЫТ ПО РЕАЛИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ФГОС НОО: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

*Аннотация.* В настоящей статье авторы презентуют региональную практику эффективного многолетнего сотрудничества школьных педагогов-музыкантов, методистов и ученых объединенной издательской группы «ДРОФА-ВЕНТАНА», которая с мая 2017 года входит в корпорацию «Российский учебник», завершившегося публикацией серии методических пособий, дополняющих УМК «Музыка. 1-4 классы» по В. С. Алеева, Т. Н. Кичак.

Авторы с позиций деятельностного и полихудожственного подходов анализируют ФГОС-преимущества данного общедоступного учебно-методического ресурса. В статье убедительно представлена его продуктивность при использовании в системе непрерывной подготовки педагогов-музыкантов, осуществляющих ФГОС начальной школы, а также – востребованность в инновационной системе повышения квалификации школьных учителей музыки (на семинарах, стажировочных площадках, в работе РПМО, в дистанционных образовательных программах и др.). Авторами также поднимается вопрос о возможности реализации полихудожственного принципа образования на уроках музыки в начальной школе в свете поиска решений результативной реализации ключевых задач Программы развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы.

*Ключевые слова:* музыкально-эстетическое воспитание, компетентная культура педагога-музыканта, принцип полихудожственного образования, личностные, метапредметные и предметные результаты освоения программы согласно ФГОС НОО, качество образования, повышение квалификации.

*Annotation.* In this article the authors will present a regional practice effective long-term cooperation of school teachers-musicians, educators and scientists United Publishing Group "BUSTARD Ventana", which in may 2017 year is included in the Corporation «Russian tutorial », which resulted in publishing-ratification of a series of manuals that complement the CMT Music. Klas 1-4-Ssu "by s. Aleeva, t. m. Kychak.

The authors from the perspective of activity and polihudozhstvennogo approaches analyze GEF-advantages of the public educational resource. Article convincingly presented his productivity when used in a system of ongoing training for teachers-musicians, implementing GEF elementary school, as well as the relevance of the innovation system of refresher vacationnoj school music teachers (seminars, stazhirovochnyh sites, work in remote RPMO education zovatelnyh programmes etc.). The authors also rises the question of the implementation of the principle of polihudozhstvennogo mozhnostjah education at the music classes in elementary school in the light of the search for solutions to the effective implementation of the key tasks of the «Russian musical system development programme on education for the period from 2015 to 2020.

*Keywords:* musical and aesthetic education, the competent culture teacher-musician, the principle of polihudozhstvenogo of education, personality, metapredmetnye and substantive programme development results according to the GEF the NOUS, the quality of education, improvement of professional skill.

**Введение.** Об актуальности данного опыта свидетельствуют основные нормативно-правовые документы, регламентирующие процессы в области музыкального образования обучающихся: Федеральный государственный образовательный стандарт (далее - ФГОС), Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года и Программа развития российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы (далее - Программа).

В пакете документов по ФГОС подчеркивается актуальность ориентации педагогов на достижение качественного уровня воспитания обучающихся, их развития на основе освоения универсальных учебных действий (далее - УУД), «познания и освоения мира личности обучающегося, его активной учебно-познавательной деятельности, формирование его готовности к саморазвитию и непрерывному образованию» [6].

Кроме того, согласно требованиям ФГОС, необходим *индивидуальный подход* к каждому ученику, учитывающий его способности и потребности, а также социальный заказ семьи на определенный уровень и качество образования. Об этих процессах свидетельствует, в частности, внимание разработчиков действующих образовательных стандартов к обязательному участию каждого школьника на всех образовательных уровнях в проектной (в том числе и проектно-творческой) деятельности, которая в свою очередь отчасти бывает «обусловлена растущим интересом к синтезированным жанрам искусства и возможностью их более качественной реализации при интегрированном подходе» (Т. В. Худышкина) [10].

Необходимо подчеркнуть, что уже с 2015 года педагоги-музыканты приступили также к реализации Программы, ориентируясь на достижение школами еще и таких образовательных результатов, как «приобщение к музыкальному искусству и творчеству наибольшего количества детей и молодежи с целью формирования духовно-нравственного общества, «человеческого капитала» страны» [7].

В статье мы будем опираться на кузбасский инновационный опыт педагогов-музыкантов и систему повышения их квалификации, позволяющих коллегам из других образовательных организаций и регионов эффективно реализовать вышеуказанные задачи современного школьного музыкального образования.

**Формулировка цели статьи.** В данной публикации мы попытаемся найти ответ на следующие вопросы.

Как, на каких именно принципах/условиях педагогу-музыканту, реализующему образовательный стандарт в школе, можно попытаться организовать, с одной стороны, *для каждого обучающегося на каждом уроке* необходимые условия для осуществления *разнообразной музыкально-художественной деятельности,*

рождающей эмоциональный и интеллектуальный отклик ребенка на предлагаемый учебный материал, и при этом, осуществлять личностное и интеллектуальное развитие?

Как выявленные преимущества данных образовательных принципов позволят учителю музыки более эффективно развивать *выявленные индивидуальные потребности и способности детей (познавательные, общеинтеллектуальные, эмоционально-волевые, эстетические, собственно музыкальные), благодаря которым максимальное число учащихся сможет проявить себя в активной регулярной музыкально-творческой коллективной деятельности?*

Попытаемся ответить на эти вопросы, анализируя успешный опыт кузбасских педагогов-музыкантов и методистов последнего десятилетия.

**Изложение основного материала статьи.** Одним из перспективных вариантов решения этого вопроса, на наш взгляд, является развитие у педагога *компетентной культуры* по созданию *полухудожественных воспитательных организационно-педагогических условий* в образовательном пространстве школы (в урочной и внеурочной деятельности, творческой образовательной среде).

Успешное освоение учащимися не только *предметных, но и метапредметных, личностных результатов* на уроке и внеурочных занятиях станет возможно при условии соблюдения сложившихся традиций отечественной музыкальной педагогики, о которых писал Э. Б. Абдуллин. Так, крайне важна в классе «ориентация на создание подлинно творческой ситуации в процессе музыкально-эстетической деятельности на уроке музыки», что «требует наличия у самого учителя музыки *развитой музыкально-эстетической культуры и творческой одаренности, владения педагогической импровизацией*». Именно она «помогает учителю музыки управлять процессом музыкально-эстетической деятельности, несмотря на непредсказуемость реакций восприятия и действия участников данного процесса, находить оптимальные решения музыкально-педагогических задач, использовать свободное сочетание различных видов исполнительской, творческой деятельности, словесного экспромта» [1, с. 99].

Данная точка зрения классика музыкальной педагогики вполне созвучна мнению и современных зарубежных педагогов-исследователей. Трудно не согласиться с позицией Л. Р. Золотаревой (Республика Казахстан), опирающейся на идеи Б. С. Гершунского о полихудожественном образовании как *ценности, системе, процессе и результате, поскольку оно* «обеспечивает такую форму приобщения обучающихся к искусству, которая позволяет им понять истоки различных видов художественной деятельности и приобрести базовые представления и навыки в области каждого искусства, *в отличие от монохудожественного подхода к преподаванию*, когда занятия строятся на основе профессиональной системы одного какого-либо вида художественной деятельности. «Полихудожественное образование как культурологическое явление, сопрягающее в себе элементы образовательной практики и художественно-творческой деятельности...» [3].

*Действительно*, «понять и оценить истинную сущность образования (*художественно-педагогического, полухудожественного* (Курс.- Н. С. и др.) как сложного, многопланового явления можно лишь в единстве и взаимодополнении этих аспектных характеристик» (Б. Гершунский) [2, с. 34] на протяжении длительного периода времени обучения.

А для этого предстоит разработать в регионах комплекс мер по «повышению качества компетентной подготовки учителей музыки для общеобразовательных школ, в которых, как уже говорилось ранее, возродятся различные формы детского музыкального творчества» [2, с. 34]. Этот пункт Программы логично дополняется решением о необходимости «обеспечении *непрерывности изучения искусства с 1 по 11 класс*» [5], который поддержали участники Съезда представителей ассоциаций учителей музыки, изобразительного искусства и мировой художественной культуры России (далее - Съезд). Он был организован с целью обсуждения профессионально-педагогическим сообществом актуальных проблем преподавания предметной области «Искусство» в современных образовательных организациях от 12 августа 2016 г. [9].

То есть, помимо задач, связанных с овладением *предметными результатами обучения на уроке музыки* (в том числе элементарными видами музыкальной деятельности (слушательской, исполнительской, даже – композиторской, включая сочинение прозаических и поэтических текстов на музыку), для обучающихся на всех этапах непрерывного музыкального образования *должны быть запланированы необходимые организационно-педагогические условия для постепенного формирования нравственного мировоззрения, художественного вкуса, кругозора*.

Так, по мнению М. С. Кагана, овладение миром включает *познавательную, ценностно-ориентационную, преобразовательную (в том числе преобразование человеком самого себя) и коммуникативную деятельность*. При этом слиянии четырех видов человеческой деятельности, в которой каждый из видов «модифицируется, приспособляясь к другим» [4, с. 111], образуется и *музыкально-эстетическая деятельность*. Эта деятельность особого рода, являющаяся сплавом материального (существующего независимо от сознания) и духовного (связанного с внутренним, нравственным миром человека), познавательного (процесс постижения закономерностей объективного мира) и ценностного (важного и значимого для культуры, духовной жизни народа, общества), теоретического (основанный на теоретических знаниях, выкладках) и практического (связанный с реальными потребностями, возможностями), логического (обусловленность внутренней закономерностью искусства) и образного (представляющий что-либо посредством образов), в котором *музыкально-эстетическое является интегративным качеством* (курс. – Н. С. и др.)» [4, с. 111]. Так и рождается полихудожественный принцип/подход в практике современных уроков искусства.

Именно серьезное отношение, внимание педагогической и научной общественности к дальнейшему развитию полухудожественной методологии в сфере школьного образования в опоре на уже имеющийся опыт учащихся по освоению *личностных, регулятивных и коммуникативных УУД*, позволит помочь учителю грамотно, с учетом индивидуальных потребностей и интересов, *мотивировать максимальное число учащихся на дальнейшее самовоспитание и самообразование*.

Эти шаги будут способствовать поддержке в школьниках желания самостоятельно, активно и регулярно участвовать в следующих *продуктивных видах музыкального творчества*, причем как на уроках, так и во внеурочной работе, в практике дополнительного образования:

- хоровом и сольном пении;
- импровизации;
- исполнительстве (вокальном и инструментальном);
- сочинениях-импровизациях;

- электронной аранжировке в музыке;
- рисовании;
- творческой интерпретации произведений искусства;
- проектных формах учебной и внеурочной деятельности.

Весь образовательный процесс при этом должен быть нацелен:

- на поддержку интереса детей к искусству;
- развитие нравственных чувств, патриотизма, уважения к культуре народов многонациональной России и других стран;
- развитие воображения и др.

Одним из *очевидных результатов* работы и педагога, и учащихся в таком полихудожественном деятельностно-организованном образовательном пространстве становится выявленная в ходе *ситуативного педагогического наблюдения* позитивная динамика освоения учащимися основных показателей *личностных и метапредметных ФГОС-результатов*, что свидетельствует об укреплении духовно-нравственного потенциала взрослеющей личности в логике непрерывности, на всех уровнях общего образования.

Эти результаты во многом стали долгожданным «ответом» на «методический «запрос» кузбасских педагогов, который может быть сформулирован так:

какая методическая поддержка может действительно эффективно помочь учителю музыки в создании условий для формирования личностных качеств обучающихся, формирования УУД, «*межпредметных понятий*» и мотивации детей на участие в «разнообразных коллективных формах творчества», в которых смогут участвовать все обучающиеся класса в течение 45 минут урока музыки или внеурочной деятельности. Что необходимо сделать для того, чтобы помочь учителю быть готовым и способным создать такие условия?

Ответы напрашивались сами собой: педагогам-музыкантам крайне необходимы *компетентностно-ориентированные семинары, практико-направленные стажировки, а также серия методических пособий*, соответствующих не только требованиям ФГОС, но и представленная в максимально компактном, доступном виде, насыщенная вариативными дидактическими и медиа-ресурсами.

С 2014 года началось активное сотрудничество авторов данной статьи с представителями издательства «Дрофа», (впоследствии объединенной издательской группой «Дрофа-«Вентана» (далее – ОИГ)) по созданию методических пособий к программе «Музыка.1-4 классы» на основе учебно-методического комплекта (далее – УМК) В. В. Алеева, Т. Н. Кичак. Однако подготовительная работа по освоению кузбасскими педагогами данной программы началась еще в 2006 г., когда коллектив педагогов и студентов педагогического колледжа № 1 г. Новокузнецка на базе средней общеобразовательной школы № 8 приступил к апробации учебного курса «Музыка» с использованием программы, разработанной В. В. Алеевым, продолжавшейся на протяжении 7 лет. Напомним, что УМК рекомендован Министерством образования и науки Российской Федерации и включен в Федеральный перечень учебников.

Результатом совместной деятельности стала разработка поурочного планирования, нотного приложения, аудиозаписей и презентаций к программе (при отсутствии на тот период материалов к УМК по курсу).

В 2010-2015 гг. на базе КРИПКиПРО г. Кемерово был подготовлен цикл областных проблемно-ориентированных семинаров для учителей музыки, посвященных итогам апробации программы, организованы серии открытых уроков и мастер-классов в образовательных организациях Кемеровской области.

Опираясь на презентованные поурочные разработки кузбасских учителей 2006-2015 гг., на территории Кемеровской области были организованы на протяжении нескольких лет системные, непрерывные формы повышения квалификации и самообразования педагогов, в том числе раскрывающие преимущества реализации полихудожественных форм для продуктивного формирования УУД на уроках музыки и во внеурочной работе в начальной школе (в том числе через применение интерактивных, проектных технологий, драматизацию и театрализацию и др.). Эти методические разработки авторов статьи стали основой технологических карт и комментариев к тематическим и поурочным планам на каждый год обучения, в центре которых были представлены идеи синтеза искусств и идеи диалога культур.

Своим коллегам авторы методических пособий из УМК «Музыка.1-4 классы» по программе В. В. Алеева, Т. Н. Кичак предлагают *следующую деятельностную модель полихудожественного образования на уроках искусства* [11-14]: добиваясь качества исполнения музыкального материала (вокально-хорового исполнения, пластического интонирования, двигательных импровизаций, игры на элементарных музыкальных инструментах и т.д.), далее необходимо идти к развитию общеучебных умений и навыков обучающихся. Затем необходимы шаги к пониманию эстетики образного/сценического оформления этого музыкального материала, и далее – к развитию навыков этикетной культуры общения со зрителем с учетом разных культурных традиций, вплоть до развития навыков творческой самопрезентации и т. д.

Именно такие дидактические приемы способствуют достижению *каждым обучающимся максимальных предметных и метапредметных результатов в рамках интеграции в урочной и внеурочной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС*.

Сегодня речь идет о резком снижении времени на уроке, отведенном на активное восприятие музыки, что нивелирует опыт детей в освоении крайне важного активного вида музыкальной деятельности, способствующего развитию ассоциативного мышления, речи, памяти и внимания.

Большую помощь в этой развивающей работе учителя играют предлагаемые в разработанных и опубликованных на сайте ОИГ пособия задания, ориентированные на переосмысление содержания прослушанного музыкального материала, например, с использованием литературного и изобразительного материала учебников. К сожалению, именно этот вид работы с классом зачастую выпадает из поля зрения и педагогов со стажем, и молодых педагогов-музыкантов из-за некомпетентности в вопросах реализации полихудожественного подхода в процессе освоения тематического содержания урока при солирующей роли музыкального искусства. Интеграция музыки с другими видами искусства на содержательном уровне позволяет педагогам открыть новые возможности для общего эстетического развития обучающихся.

На этом фоне, на наш взгляд, крайне важно подчеркнуть, что в процессе полихудожественной деятельности личности вместе с образным освоением мира происходит *интенсивное развитие* не только художественно-эстетических, но, прежде всего, *общеинтеллектуальных способностей личности* (открытие себя, самосовершенствование, принятие себя как целостности и ценности, уникальности), т.е. на уроке музыки создаются условия для освоения учащимися навыков самовоспитания.



Результатом этой продолжительной, системной совместной деятельности кузбасских педагогов, ученых и методистов с коллективом издательства «Дрофа» стал выбор данного УМК большим числом педагогов начальной и основной школы Кузбасса, который за последние 7 лет составил почти 50 %.

Также нельзя не отметить и *достигнутые результаты в направлении повышения компетентностного уровня работы педагогов-музыкантов* при решении задач интеграции предметных областей образовательного стандарта начальной школы средствами полихудожественности (в частности, предметных областей «Искусство» и «Духовно-нравственная культура народов России»). Так за период с 2014 по 2017 гг. учителями предметной области «Искусство» Кемеровской области была отмечена позитивная динамика участия в номинациях педагогических марафонов, проходивших по инициативе кафедры гуманитарных и художественно-эстетических дисциплин Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования (далее- КРИПКиПРО): «По страницам истории России и родного края», «Литературные места России и родного края», «Электронные образовательные ресурсы в предметной области «Искусство»». После участия в них была подготовлена серия публикаций с методическими разработками уроков музыки и программ по внеурочной деятельности, составленными педагогами-практиками Кемеровской области и представленными в контексте требований ФГОС. Лучшие ЭОР размещены на сайте и в депозитарии КРИПКиПРО.

Презентованный опыт педагогов области был опубликован в следующих сборниках КРИПКиПРО: «Реализация требований ФГОС начального и основного общего образования: художественно-эстетическое направление («Музыка» в 2-х частях), (2014 г.); «Художественно-эстетическое и музыкальное образование обучающихся в условиях реализации требований ФГОС ООО» (2015 г.). На протяжении 2016-2018 г. были проведены семинары «Формирование и оценивание образовательных результатов в свете требований ФГОС ООО», в рамках которых был представлен опыт работы кузбасских учителей музыки в данном направлении. Такие семинарские занятия и печатные материалы выполняют отчасти функции эстетического всеобуча, расширяя возможности для непрерывного самообразования и повышения квалификации педагогов-музыкантов:

1. позитивная динамика развития методического уровня компетентности учителей музыки в вопросах полихудожественного и духовно-нравственного воспитания обучающихся прослеживается как в работах участников педагогического марафона, так и участников конкурсов профессионального мастерства.

2. На площадках профессиональных методических объединений и стажировочных площадках, в рамках дистанционных образовательных программ, вебинаров и традиционных проблемно-ориентированных семинаров учителей музыки Кемеровской области регулярно проводится не только анализ регионального опыта по реализации УМК «Музыка». Гораздо важнее, что не прекращается работа по дальнейшему пополнению банка инновационных методических ИКТ-ресурсов, необходимых для реализации полихудожественного и духовно-нравственного воспитания на уроках музыки, а также организации качественных внеурочных занятий детских музыкальных коллективов (хоровых, оркестровых, музыкально-сценических и пр.), охватывающих максимальное число учащихся школ.

**Выводы.** Обобщая вышесказанное, хотелось бы подчеркнуть следующие ключевые тезисы данной статьи.

Конечная задача школьного художественного (в т. ч. и музыкального) образования сегодня и в ближайшей перспективе – это создание качественных условий, способствующих приобщению к музыкальному искусству и творчеству наибольшего количества детей и молодежи по пути укрепления ценностно-нравственного потенциала и преемственности культурных и национальных традиций представителей разных поколений российского общества, формировать и развивать «человеческий капитал» страны при обязательном максимальном учете потребностей, интересов всех субъектов образовательного процесса.

Для ее достижения необходимы именно полихудожественные учебно-методические разработки, отражающие такие ФГОС-требования по созданию инновационных образовательных, воспитательных условий с учетом возможностей индивидуализации деятельностного обучения каждого школьника, в том числе и за счет:

- расширения образовательного пространства;
- углубления культуротворческой среды образовательной организации,

а также в процессе регулярного применения на уроках музыки цифрового, медийного (аудиовизуального) вариативного обучения.

УМК «Музыка» (В.В. Алеев, Т.Н. Кичак) (1-4 классы), в том числе методические пособия, подготовленные авторами статьи [12-14], методически и дидактически соответствуют государственному и общественно-профессиональному заказу. Суть этого заказа – в достижении каждым обучающимся максимальных предметных и метапредметных результатов в рамках интеграции урочной и внеурочной деятельности, интеграции содержания предметных областей в соответствии с требованиями ФГОС.

Обобщая сказанное, хотелось бы отметить, что кузбасский научно-методический и практический опыт полихудожественного образования был высоко оценен представителями ОИГ. На сегодня уже подготовлены новые предложения для дальнейшего расширения форматов инновационного сотрудничества с коллективами образовательных организаций Кемеровской области.

В то же время намеченные авторами статьи задачи нашли поддержку и положительную оценку коллег на Съезде представителей ассоциаций учителей музыки, изобразительного искусства и мировой художественной культуры (г. Москва, 2016) [8].

#### **Литература:**

1. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования [Электронный ресурс] // URL: <http://www.twirpx.com/file/1120231/> (дата обращения: 21.04.18)
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
3. Золотарева Л.Р. Полихудожественное образование как интеграционное пространство // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXIV междунар. науч.-практ. конф. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2013.
4. Каган, М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа – М.,1974. – 169 с.



5. Преподавание искусства должно быть непрерывным. Проверено на практике [Электронный ресурс] // URL: <https://drofa-ventana.ru/news/prepodavanie-iskusstva-dolzno-byt-nepreryvnyum/> (дата обращения: 03.03.18)
6. Примерная основная образовательная программа основного общего образования от 8 апреля 2015 г. № 1/15 [Электронный ресурс] // URL: [http://www.sh251.ru/primernaja\\_programma\\_ooo-2015.pdf](http://www.sh251.ru/primernaja_programma_ooo-2015.pdf)
7. Программа развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы (утв. Минкультуры России 29.12.2014) [Электронный ресурс] // URL: <http://base.garant.ru/71182808/> (дата обращения: 03.03.18)
8. Стажировка учителей музыки и педагогов дополнительного образования по формированию музыкальных творческих коллективов учащихся [Электронный ресурс] // URL: [https://ipk.kuz-edu.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6521%3A2017-04-19-02-24-14&catid=235%3A2014-02-13-08-05-09&Itemid=1&](https://ipk.kuz-edu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=6521%3A2017-04-19-02-24-14&catid=235%3A2014-02-13-08-05-09&Itemid=1&) (дата обращения: 03.03.18)
9. Съезд представителей ассоциаций учителей музыки, изобразительного искусства, мировой художественной культуры. Резолюция [Электронный ресурс] // URL: <http://www.art-education.ru/events/sezd-predstaviteley-associaciy-uchiteley-muzyki-izobrazitel'nogo-iskusstva-mirovoy> (дата обращения: 29.03.18)
10. Худышкина Т. В. Полихудожественное образование посредством творческих проектов // Научный диалог. – 2014. – № 11 (35). – С.89-101. [Электронный ресурс] // URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22761226> (дата обращения: 02.04.18)
11. Шаталова И.Л., Сокольникова Н. П. Музыка.4 класс. Методическое пособие к учебнику В. В. Алеева [Электронный ресурс] // URL: <https://drofa-ventana.ru/material/muzyka-4-klass-metodicheskoe-posobie-aleev/> (дата обращения: 05.04.18)
12. Шаталова И.Л., Сокольникова Н. П. Музыка.3 класс. Методическое пособие и аудиоприложение к учебнику В. В. Алеева, Т. Н. Кичак [Электронный ресурс] // URL: <https://drofa-ventana.ru/material/muzyka-3-klass-metodicheskoe-posobie-i-audioprilozhenie/> (дата обращения: 05.04.18)
13. Шаталова И.Л., Сокольникова Н. П. Музыка.2 класс. Методическое пособие к учебнику В. В. Алеева [Электронный ресурс] // URL: <https://drofa-ventana.ru/material/muzyka-2-klass-metodicheskoe-posobie-aleev/> (дата обращения: 06.04.18)
14. Шаталова И.Л., Сокольникова Н. П. Музыка.1 класс. Методическое пособие и аудиоприложение к учебнику В. В. Алеева, Т. Н. Кичак [Электронный ресурс] // URL: <https://drofa-ventana.ru/material/muzyka-1-klass-metodicheskoe-posobie-i-audioprilozhenie/> (дата обращения: 06.04.18)

**Педагогика**

**УДК 376.1**

**кандидат педагогических наук Сокольникова Наталья Павловна**

Новокузнецкий филиал-институт Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет (г. Новокузнецк)

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЫ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА**

*Аннотация.* В настоящей статье автор поднимает вопрос о педагогических условиях эффективной и продуктивной подготовки будущих педагогов-музыкантов согласно компетентностным требованиям профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и задачам повышения качества общего образования. Для обеспечения эффективности данного процесса автором предложено использование разработанного Комплекса профессиональных проб «Учитель музыки».

*Ключевые слова:* музыкально-эстетическое воспитание, подготовка будущего педагога-музыканта, профессиональная проба, комплекс профессиональных проб, качество образования профстандарта педагога, профессиональные дефициты.

*Annotation.* This article raises the question of pedagogical conditions of training future teachers-musicians according to the competence requirements of the professional standard and improve the quality of General education. To ensure the effectiveness of this process, the author proposes the use of the developed Complex of professional samples "music Teacher".

*Keywords:* musical and aesthetic education, preparation of future teacher-musician, professional sample, the range of professional samples.

**Введение.** Актуальность данного исследования обусловлена следующими обстоятельствами.

С одной стороны, еще в 2015 году в своем Поручении Правительству Президент Российской Федерации отмечал необходимость «обеспечить формирование национальной системы учительского роста, направленной, в частности, на установление для педагогических работников уровней владения профессиональными компетенциями, подтверждаемыми результатами аттестации...» [4]. Эта принципиальная позиция государства, направленная к цели повышения качества российского образования, два последних года была созвучна с мнением большинства педагогов-экспертов о необходимости дальнейшей доработки профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (далее - Профстандарт). Напомним, что этот документ уже вступил в силу с января 2017 г. и именно поэтому будущие педагоги-музыканты в период своего профессионального обучения постоянно обращаются не только к перечню компетенций, предусмотренных образовательными стандартами, но и к самооценке развития собственных умений и навыков, в соответствии заявленными в Профстандарте требованиями [7].

С другой стороны, в последние годы не только профессионально-педагогическое и общее образование, но и российское музыкальное (художественное) образование развивается не менее динамично и масштабно. Так, в августе 2016 г. состоялась Съезд представителей ассоциаций учителей музыки, изобразительного искусства и мировой художественной культуры [6]. Затем в 2017 году педагогическая музыкальная общественность приняла активное участие в открытом интернет-обсуждении «Проекта Концепции

преподавания предметной области «Искусство» в Российской Федерации» (далее – Концепции). Все материалы были размещены в свободном доступе на площадке «Преобразование» – [www.preobra.ru](http://www.preobra.ru). Так, в пункте 4.4 «Кадровые проблемы» проекта Концепции разработчиками было отмечено следующее актуальное проблемное поле: «Система подготовки и дополнительного профессионального образования педагогических кадров недостаточно отражает современные тенденции в преподавании предметной области «Искусство» и не в полной мере отвечает современным требованиям в части формирования компетенций, необходимых для преподавания в поликультурной среде, предусмотренным профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Многие педагогические работники испытывают затруднения в использовании современных методов, форм и технологий обучения и воспитания (курс.- авт.)» [3].

**Формулировка цели статьи.** Одним из способов решения обозначенных кадровых проблем и проблем компетентностной качественной подготовки педагогов для системы музыкального школьного образования может стать расширение практики разработки и внедрения «программ профессиональных проб» как эффективного организационно-методического ресурса роста педагогов-музыкантов, выявления и преодоления профессиональных дефицитов/затруднений, причем как в период обучения на базовых профессиональных программах бакалавриата в колледжах и вузах, так и в системе дополнительного профессионального образования.

В данной статье автор предлагает выявить организационно-педагогические условия, при которых:

- в работе педагога-музыканта в школе станет возможно обеспечение преемственности требований, предъявляемых образовательными стандартами (ФГОС СПО и ФГОС ВО) профессионального стандарта педагога, положениями аттестации кадров;

- опыт участия будущих педагогов-музыкантов в образовательных программах профессиональных проб станет действительно продуктивным и эффективным для будущей практической деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** Вопросам методологического исследования понятия «профессиональные пробы» посвящены многочисленные труды российских исследователей, в том числе труды Сергеева И. С., Кузнецовой И. В., Никифорова Е. А., Чистяковой С. Н., Родичева Н. Ф., Лернера П. С., Рабиновича А. В., Шалавиной Т. И. и др. [5, 8, 9].

Таким образом, отталкиваясь от классического определения «профессиональных проб» С. Фокуямы и развивая идеи И. С. Сергеева, И. В. Кузнецовой и Е. А. Никодимовой, мы полностью разделяем следующий вариант толкования данного понятия. *Профессиональная проба* – это «профессиональное испытание, моделирующее элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющее вид завершеного технологического процесса (или его отдельного этапа) и способствующее сознательному, обоснованному выбору профессии [9, с. 16]. Программа профессиональной пробы включает комплекс теоретических и практических занятий, моделирующих основные характеристики предмета, целей, условий, орудий и продукта труда, а также ситуаций проявления профессионально важных качеств, что позволяет ... в процессе подготовки и прохождения профессиональной пробы примерить на себя и оценить собственные возможности освоения профессии» [5].

Как справедливо отмечают М. Л. Зуева и А. В. Золотарева (ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования»), на пути решения обозначенных проблем необходимо придерживаться следующей «последовательности шагов»:

А) выделить проблемы в деятельности педагога (дефициты, потребности);

Б) предложить систему, которая поможет педагогу оценить, вычленив его проблемы, определить профессиональный уровень [2];

В) в свою очередь новизна нашего предложения заключается в утверждении необходимости разработок образовательных программ профессиональных проб как существенного ресурса организации учительского роста по модели: от «построения индивидуального образовательного маршрута по ФГОС СПО/ФГОС ВПО» (ИОМ) – к компетентностной «индивидуальной профессиональной траектории» согласно требованиям профессионального стандарта «Педагог» и аттестационным критериям по должности «учитель» (ИПТ).

Данного алгоритма придерживаются и специалисты, занимающиеся подготовкой будущих педагогов-музыкантов на базе Новокузнецкого филиала-института Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк).

Так, выявлению профессиональных дефицитов студентами-музыкантами данного вуза (шаг А) во многом способствует участие в открытых уроках коллег, активная собственная профессиональная конкурсная практика, участие в детских творческих конкурсных программах, в работе жюри.

Серьезный материал о типичных профессиональных затруднениях будущих педагогов-музыкантов (шаг Б) предоставляют: анализ учебно-методических ресурсов профессиональных сайтов коллег; кафедральные анкетирования, опросы [1]; совместные семинары и вебинары со студентами-музыкантами и представителями издательств учебной литературы; участие профессорско-преподавательского состава региональных и муниципальных методических служб в совместном с будущими педагогами-музыкантами анализе актуальной учебной и методической продукции, в том числе и электронных школьных УМК «Музыка».

В частности, данные и интервью со студентами и слушателями программ повышения квалификации из числа учителей музыки, работающих в школах г. Новокузнецка и Новокузнецкого района, регулярно показывают следующие результаты. Компетентностная подготовка будущих педагогов-музыкантов к качественному музыкально-эстетическому воспитанию школьников не может быть успешной без регулярного включения в специально организованную интегративную, полихудожественную учебно-воспитательную деятельность [3]. Именно поэтому аудиторная подготовка будущих педагогов-музыкантов обязательно должна быть максимально дополнена и расширена за счет комплекса специально разработанных профессиональных проб, например, «путем серии его кратковременных погружений в профессиональный контекст». Один из ожидаемых результатов участия в пробах – это «формирование опыта профессионального выбора» [5].

В то же время такие серии профессиональных проб не только способствуют развитию не только творческого потенциала будущего учителя, повышению уровня его музыкально-эстетической культуры и

общекультурной компетентности, но и позволяют прогнозировать собственную успешную «индивидуальную профессиональную траекторию» (ИПТ).

Еще одним результатом участия в серии профессиональных проб является собственно компетентностный рост педагога-музыканта, в том числе на уровне готовности и способности к грамотной разработке инновационных подходов моделирования качественной образовательной среды образовательных организаций.

Эти результаты становятся возможными за счет постепенного освоения метакомпетенций (компетенций профессионального самоопределения), в том числе «выраженных в умениях: вступать в конструктивное межличностное взаимодействие с носителями определенной профессии; овладевать спецификой производственных технологий и простейшими технологическими операциями; осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения заданий в процессе прохождения профпробы; оценивать и сравнивать результаты выполнения профессиональных заданий в рамках пройденных профессиональных проб; рассматривать возможные альтернативные варианты профессионального выбора; корректировать свои профессиональные намерения, сопоставив собственные возможности с профессиональными требованиями к интересующей профессии и медицинскими противопоказаниями к ней; проектировать свой дальнейший образовательный маршрут с учетом особенностей определенной профессиональной сферы и др.» [5].

Наряду с общекультурными и метакомпетенциями крайне важны и значимы такие специальные компетенции, как работа полухудожественными средствами с одаренными детьми, с детьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию, с детьми-мигрантами, с детьми с ОВЗ и др.

Следовательно, принципиальными условиями достижения профессионального учительского роста на этом пути являются, с одной стороны, отработка молодым педагогом-музыкантом алгоритмизированных моделей действия (то есть собственно поэтапное выстраивание «индивидуальной профессиональной траектории») в ситуациях типичных учебно-воспитательных затруднений. Одна из таких модельных ситуаций для разработки профессиональных проб – это, к сожалению, нерегулярная посещаемость учащимися репетиций школьного хора. Как именно (пошагово, максимально тактично, грамотно и неконфликтно) молодой педагог-музыкант должен подготовиться к разговору, стремясь максимально учесть интересы и потребности всех субъектов-участников образовательного процесса? Какие именно педагогические умения могут ему помочь организовать стабильный хоровой коллектив, вывести его на достойный исполнительский и творческий (репертуарный) уровень и удержать от распада?

Наряду с уже названными результатами участия молодых педагогов-музыкантов в таких компетентностных пробах не менее значимыми могут стать и материалы педагогической рефлексии апробированной профессиональной траектории. Думается, что максимальный эффект для подлинно продуктивного профессионального диалога достигается именно на площадках мастер-классов, организованных педагогами-музыкантами в своих школах для коллег, где разработанный и апробированный неоднократно алгоритм решения проблемы представлен автором на открытое обсуждение и оценку.

Для эффективности полученного опыта проб и повышения качества общего образования крайне полезно регулярно привлекать к такой работе и членов регионального профессионального методического объединения, коллег-методистов из соседних регионов (используя, например, скайп-технологии).

Полученные результаты (алгоритмы работы, технологические карты и др.) могут быть также серьезно откорректированы и дополнены с учетом анализа практического опыта педагогов-стажистов, а также с помощью участников проблемно-ориентированных семинаров по накопительной системе повышения квалификации, организованных для педагогов-музыкантов, педагогов дополнительного образования детей.

Необходимо подчеркнуть, что будущему специалисту важен опыт самоанализа и самодиагностики существующих профессиональных дефицитов для последующего системного, функционального «погружения» в конкретные педагогические ситуации, условия которых максимально приближены к реальным учебно-воспитательным ситуациям образовательного процесса. И непрерывное самообразование должно стать одним из условий повышения продуктивности и эффективности этой работы педагога-музыканта согласно требованиям Профстандарта педагога. Например, одним из форматов самообразования является регулярная работа с профессиональными периодическими изданиями по самым актуальным проблемам. Одной из таких проблем в повседневной работе педагога-музыканта является подготовка школьников к участию в творческих конкурсах, продолжающихся на нескольких турах с большим интервалами времени.

Педагогическая проблема при этом может быть сформулирована для будущего педагога-музыканта следующим образом: как наставник, не нарушая рабочий репетиционный режим, может создать условия, максимально эффективные и комфортные для сохранения и поддержки устойчивой мотивации одаренных воспитанников в ситуации успеха или при первых трудностях?

Необходимо особо подчеркнуть, что еще одним принципиальным условием компетентностного учительского роста эффективных профессиональных проб является их логичное и системное встраивание в учебный процесс среднего специального или высшего учебного заведения, а также максимальная приближенность заданий проб к реальному содержанию их профессиональной деятельности, к условиям их труда, что требует серьезной работы и с потенциальными работодателями, и с социальными партнерами.

Использование профессиональных проб также имеет целый ряд преимуществ при подготовке будущих педагогов-музыкантов к музыкально-эстетическому воспитанию школьников, а именно:

- возможность ознакомления на практике с несколькими направлениями своей будущей профессиональной деятельности, выработка первичных трудовых навыков при работе по данным направлениям, планирование последующих форм и методов работы по специальности и их реализация;
- практическая ориентация, наглядность и убедительность полученных результатов, что позволяет организовать непосредственное усвоение будущими педагогами-музыкантами важнейших приемов работы по музыкально-эстетическому воспитанию школьников и практически познакомиться с основными составляющими данного процесса;
- комплексность, дающая возможность свести воедино различные формы учебной и внеучебной деятельности в процессе подготовки будущего педагога-музыканта к музыкально-эстетическому воспитанию школьников;



- оптимальное взаимодействие будущего специалиста с педагогами-методистами, занимающимися их подготовкой, у которых появляется возможность оказать необходимую квалифицированную помощь в процессе выполнения профессиональных проб.

Опираясь на теоретическое обоснование профессиональных проб научным коллективом под руководством С. Н. Чистяковой [9], мы разработали Комплекс профессиональных проб «Учитель музыки» (далее - Комплекс), ориентированный на развитие творческого потенциала будущих педагогов-музыкантов, на формирование их готовности к музыкально-эстетической деятельности.

Профессиональные пробы данного Комплекса были включены в учебно-воспитательный процесс среднего учебного заведения (Новокузнецкий педагогический колледж) в течение 10-х лет и осуществлялись индивидуально в процессе музыкально-эстетического воспитания будущих педагогов-музыкантов в ходе практических занятий и практикумов дисциплин предметной подготовки.

Комплекс профессиональных проб «Учитель музыки» предполагает два этапа (подготовительный и практический) и три направления («Организация и осуществление музыкально-эстетической деятельности на уроках музыки», «Дирижер детского хорового коллектива», «Музыкант-исполнитель»), каждое из которых содержит три компонента (технологический, ситуативный, функциональный).

Данные три направления комплекса были выбраны не случайно, так как они отражают основные виды профессиональной деятельности педагога-музыканта - организацию и осуществление процесса музыкально-эстетического воспитания в соответствии со всеми требованиями, предъявляемыми к данному процессу, вокально-хоровая работа с детьми, а также все виды музицирования, осуществляемые на музыкальных занятиях.

*Задания профессиональных проб* всех трех направлений выстраиваются *по трем уровням сложности* и способствуют овладению будущими педагогами-музыкантами умениями и навыками в области музыкально-эстетической деятельности, раскрывают существенные характеристики, необходимые для данного процесса.

*Первый уровень сложности* практического этапа профессиональных проб включает задания, требующие от будущего педагога-музыканта сформированности первичных профессиональных умений, достаточных для их реализации на уровне исполнителя, а три его компонента (технологический, ситуативный, функциональный) демонстрируют динамику усложнения предложенных студенту заданий.

*Технологический компонент* предполагает выполнение только операционной стороны действия, направленной на выявление у будущего педагога-музыканта уровня владения определенными профессиональными умениями того или иного направления музыкально-эстетической деятельности. Если в ходе выполнения задания данного компонента преподаватель оказывал помощь или предлагал алгоритм действий, то задания ситуативного компонента пробы воспроизводили содержательную сторону действия и определяли последовательность предметно-логических действий на основе накопленного опыта и приобретения знаний в области музыкально-эстетической деятельности в процессе обучения.

Выполняя *задания ситуативного компонента* каждого направления Комплекса профессиональных проб «Учитель музыки» будущие педагоги-музыканты только при необходимости могли обратиться за консультацией к преподавателю, так как эти задания были направлены на моделирование процесса музыкально-эстетической деятельности будущего педагога-музыканта и требовали от него принятия самостоятельного решения.

Необходимо подчеркнуть еще одну важную особенность реализации профессиональных проб – их постепенное усложнение, дающее возможность для углубления и расширения профессиональных знаний и умений будущих педагогов-музыкантов в области музыкально-эстетического воспитания школьников в общеобразовательной школе.

Процесс у реализации каждого направления Комплекса профессиональных проб предшествовал период подготовки будущего педагога-музыканта к его выполнению, включающий в себя прежде всего диагностику уровня готовности к выполнению заданий профессиональных проб. Участие в профессиональных пробах требовало от будущего педагога-музыканта наличия необходимых сведений о выбранной им профессии и первоначального опыта в данной деятельности, включающего в себя практические умения и навыки организации и осуществления музыкально-эстетического воспитания, а также исполнительского и вокально-хорового.

Большое значение в процессе выполнения профессиональных проб придавалось самоанализу будущих педагогов-музыкантов, что стимулировало осознание ими собственного «Я» в профессии, осмысление своей музыкально-эстетической деятельности, профессиональной позиции.

Результаты проведенного исследования по внедрению выдвинутого нами Комплекса профессиональных проб «Учитель музыки» в учебно-воспитательный процесс среднего учебного заведения показали положительную динамику изменения уровней сформированности готовности будущего педагога-музыканта к музыкально-эстетическому воспитанию школьников, что подтвердила эффективность его применения.

**Выводы.** Итак, в процессе работы над данной статьей мы пришли к следующим заключениям.

1. Обеспечение преемственности требований, предъявляемых ФГОС ВО профессионального стандарта педагога, положениями аттестации кадров возможно *при условии* системного включения педагогов-музыкантов на протяжении всего периода обучения в серии *именно компетентно-ориентированных профессиональных проб*.

2. Опыт участия будущих педагогов-музыкантов в образовательных программах профессиональных проб станет действительно продуктивным и эффективным при соблюдении следующих условий.

Во-первых, если в таких – *уровневых – программах* будет заложен серьезный фундамент для *самообразования* не только по освоению паспортов *метакомпетенций*, но и по непрерывному *выявлению и самоанализу возникающих профессиональных дефицитов*.

Во-вторых, в таких программах профессиональных проб обязательно должна быть предусмотрена *возможность расширения и углубления умений и навыков освоения специальных компетенций* (в том числе психолого-педагогических для работы педагога-музыканта с детьми с ОВЗ, оказавшимися в трудной жизненной ситуации; с одаренными детьми и др.).

**Литература:**

1. Выявляйте направления деятельности учителя, которые соответствуют Профстандарту педагога: как и зачем проводить анкетирование[Электронный ресурс] // Справочник заместителя директора школы:



электронный журнал.- 2017. № 4// URL: <https://e.zamdiobr.ru/article.aspx?aid=545615> (дата обращения: 29.03.18).

2. Зуева М.Л., Золотарева А.В. Региональный институт развития образования как ресурс учительского роста ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования» [Электронный ресурс] // URL: [http://стандартпедагога.рф/files/display/5\\_Зуева\\_МЛ.pdf](http://стандартпедагога.рф/files/display/5_Зуева_МЛ.pdf) (дата обращения: 29.03.18).

3. Концепция преподавания предметной области «Искусство» в Российской Федерации [Электронный ресурс] // URL: [https://edu.crowdexpert.ru/concept\\_art](https://edu.crowdexpert.ru/concept_art) и [https://edu.crowdexpert.ru/files/attachments/42401/4.4.Кадровые\\_проблемы.pdf](https://edu.crowdexpert.ru/files/attachments/42401/4.4.Кадровые_проблемы.pdf) (дата обращения: 29.03.18)

4. Модель национальной системы учительского роста (проект НСУР) и совершенствование Профессионального стандарта «Педагог» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.apkpro.ru/doc/Третьяк.pdf> (дата обращения: 29.03.18)

5. Сергеев И. С., Кузнецова И. В., Никифоров Е. А. Профессиональные пробы в вопросах и ответах // Профессиональное образование. -2016. № 6. С.2-11.

6. Сокольников Н.П. Педагогические условия подготовки будущего учителя к музыкально-эстетическому воспитанию школьников: дисс... канд. пед. наук.- Новокузнецк, 2006. - 263 с.

7. Съезд представителей ассоциаций учителей музыки, изобразительного искусства и мировой художественной культуры, 12 августа 2016 года [Электронный ресурс] // URL:[https://ipk.kuz-edu.ru/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5884:-12-2016-&catid=236:2014-02-13-08-05-18](https://ipk.kuz-edu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=5884:-12-2016-&catid=236:2014-02-13-08-05-18) (дата обращения: 29.03.18)

8. Чернов С. Почему переносят профессиональные стандарты в общем образовании и что хотят в них поменять [Электронный ресурс] // Справочник заместителя директора школы: электронный журнал.- 2017. - № 4. URL: <https://e.zamdiobr.ru/article.aspx?aid=545606> (дата обращения: 29.03.18)

9. Чистякова С.Н., Родичев Н.Ф., Лернер П.С. и др. Содержание профессиональных проб и этапы их выполнения // Профессиональные пробы: технология и методика проведения. Методическое пособие для учителей 5-11 классов (под ред. С.Н. Чистяковой). М.: «Академия», ОАО «Московские учебники», 2011. С. 15-24.

10. Шалавина Т.И. Мир труда и профессий: Учебно-методическое пособие. Департ. образования и науки Администр., ОблИУУ. Кемерово.: [б.и.], 1995. 196 с.

Педагогика

УДК: 378.2

**старший преподаватель Спиридонова Марина Ивановна**

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);

**старший преподаватель Максимова Ирина Викторовна**

«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ПИЩЕВОЙ ИНДУСТРИИ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Аннотация.* В статье рассмотрен вопрос о профессиональных компетенциях, связанных с научно-исследовательской деятельностью бакалавров пищевой индустрии. Авторами представлена структура научно-исследовательской компетенции, а также показана связь составляющих научно-исследовательской компетенции в соответствии с компетенциями, определёнными ФГОС при подготовке бакалавров пищевой индустрии и обеспечивающими научно-исследовательскую деятельность. Компетентностный подход, являющийся основой реализации ФГОС, требует так организовать обучение, чтобы студенты на занятиях были не объектами, воспринимающими готовые знания, а исследователями, т.е. субъектами, самостоятельно ставящими вопросы и разрешающими возникающие противоречия. Проблема формирования профессиональных компетенций, связанных с научно-исследовательской деятельностью, является актуальной и до конца нерешённой.

*Ключевые слова:* профессиональные компетенции, компетентностный подход, профессионализм, научно-исследовательская деятельность, пищевая индустрия.

*Annotation.* The article deals with the issue of formation of professional competences related to research activities of bachelors of food industry. The authors present the structure of scientific and research competence, as well as the relationship between the components of scientific and research competence in accordance with the competencies defined by the GEF in the preparation of bachelors of the food industry and providing research activities. Competence approach, which is the basis for the implementation of GEF, requires so organize training to students in the classroom were not objects, perceiving ready-made knowledge, and researchers, ie, subjects, independently raise questions and resolve emerging contradictions. The problem of the formation of professional competencies related to research activities is relevant and unresolved.

*Keywords:* professional competence, competence approach, professionalism, research activities, food industry.

**Введение.** Система высшего образования постоянно требует развития и обновления. Это обусловлено модернизацией экономики, быстро меняющимися технологиями во всех отраслях промышленности, в том числе и пищевой. В связи с этим стандарты образования, требования к компетенциям будущих бакалавров пищевой индустрии постоянно обновляются.

**Изложение основного материала статьи.** ФГОС 3+ по направлению подготовки 19.03.04 «Технология продукции и организация общественного питания» определяет следующие виды профессиональной деятельности будущих специалистов в этой области:

- ✓ -производственно-технологическая;
- ✓ -организационно-управленческая;

- ✓ -научно-исследовательская;
- ✓ -проектная;
- ✓ -маркетинговая [1].

При реализации программы бакалавриата выпускником изучаются различные циклы дисциплин, в том числе значительное время подготовки отводится изучению дисциплин естественнонаучного цикла, формирующих в большей степени научно-исследовательскую деятельность и связанные с ней задачи:

- ✓ проведение исследований по выявлению возможных рисков в области качества и безопасности продукции, производства и условий, непосредственно влияющих на их возникновение;
- ✓ -разработка документации по обеспечению качества и безопасности продукции производства на предприятии;
- ✓ -анализ научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по производству продукции питания;
- ✓ -участие в выполнении эксперимента, проведение наблюдений и измерений, составление их описания и формулировка выводов;
- ✓ -использование современных методов исследования и моделирования для повышения эффективности использования сырьевых ресурсов при производстве продукции питания;
- ✓ -участие в разработке продукции питания с заданными функциональными свойствами, определенной биологической, пищевой и энергетической ценностью [1].

Выпускник по направлению подготовки «Технология продукции и организация общественного питания» должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК), чтобы решить эти задачи:

- ✓ способен проводить исследования по заданной методике и анализировать результаты экспериментов (ПК-24);
- ✓ способен изучать и анализировать научно-техническую информацию, отечественный и зарубежный опыт по производству продуктов питания (ПК-25);
- ✓ способен измерять и составлять описание проводимых экспериментов, подготавливать данные для составления обзоров, отчетов и научных публикаций; владеет статистическими методами и средствами обработки экспериментальных данных проведенных исследований (ПК-26). Компетенции, связанные с научно-исследовательской деятельностью, можно определить, как научно-исследовательские компетенции.

Для теоретического анализа проблемы формирования профессиональных компетенций, связанных с научно-исследовательской деятельностью, интерес представляют работы зарубежных ученых А. Маслоу, Дж. Сьюпера, Дж. Холланда.

Исследованием закономерностей и принципов профессионализма занимались Б. Г. Ананьев, Л. И. Белозерова, Л. С. Выготский, Н. В. Горнова, Г. И. Железковская, Э.Ф. Зеер, А. П. Зольникова, А. Н. Леонтьев, В. М. Мясичев, А. М. Павлова, С. Л. Рубинштейн и другие.

Большое влияние на проектирование теории формирования научно-исследовательских компетенций оказали работы А. А. Бодалева, Л. И. Божович, А. А. Деркача, Ю.М. Забродина, Е. А. Климова, И. С. Кон, Т. В. Кудрявцева, С. П. Кряже, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Ю. П. Поваренкова, Н. С. Пряжникова, С. Н. Чистяковой. Все эти ученые отмечают, что процесс профессионального развития личности многоаспектный, многоплановый и представляет чрезвычайно сложное явление.

В современных диссертационных исследованиях рассматривается формирование научно-исследовательских компетенций у педагогов профессионального обучения с использованием кейс-методов (Г. М. Гаджикурбанова), у будущих педагогов-математиков (А. Ю. Скорнякова), у учащихся школ на уроках математики (С. Н. Скарбич), у студентов-физиков в рамках лабораторного практикума по курсу общей физики (О. В. Федина), у студентов-химиков (Бу Хунг), будущих педагогов.

Анализ литературы и образовательной практики показывает недостаточную изученность проблемы формирования научно-исследовательских компетенций студентов технического вуза пищевой направленности, отсутствие практического аспекта в решении данной проблемы.

Компетентностный подход, являющийся основой реализации ФГОС, требует так организовать обучение, чтобы студенты на занятиях были не объектами, воспринимающими готовые знания, а исследователями, т.е. субъектами, самостоятельно ставящие вопросы и разрешающие возникающие противоречия [2]. Поэтому проблема формирования профессиональных компетенций, связанных с научно-исследовательской деятельностью, является актуальной и до конца нерешённой [3].

Формирование научно-исследовательских компетенций при подготовке бакалавров пищевой индустрии осуществляется как во время аудиторной так и внеаудиторной работе [4]. Обучающийся изучает специальную литературу и другую научно-техническую информацию, достижения отечественной и зарубежной науки и техники в соответствующей области знаний, участвует в проведении научных исследований или выполнении технических разработок, осуществляет сбор, обработку, анализ и систематизацию научно-технической информации по теме или заданию, принимает участие в производстве опытных образцов проектируемых изделий, составляет отчеты по теме или заданию, выступает с докладом на конференции.

Под научно-исследовательскими компетенциями мы понимаем [5] освоенные студентом способы выполнения умственных и практических действий, соответствующих научно-исследовательской деятельности и подчиняющихся логике научного исследования с целью получения новой информации из внешнего окружения. Научно-исследовательские компетенции будущих бакалавров пищевой индустрии можно определить, как способность к профессиональной деятельности, что обеспечивает, с одной стороны, выработку новых способов взаимодействия его с техническими средствами в производственной деятельности, с другой стороны, профессиональная деятельность характеризуется инновационным характером посредством привлечения необходимых ресурсов и внедрения инновационных технологий [6].

Нами предложена классификация составляющих научно-исследовательской компетенции, направленных на будущую профессиональную деятельность бакалавров, выделены и раскрыты компоненты научно-исследовательской компетенции (НИК), формируемые у студентов в рамках теоретических, лабораторных занятий и научно-исследовательской работы.

Научно-исследовательская компетенция – это совокупность знаний в определенной области о научной картине мира (когнитивный компонент), наличие умения ставить цель и задачи для её достижения, планирование, сбор информации и анализ по отношению к объекту (технологический компонент), овладение

приёмами деятельности, необходимыми для достижения поставленной цели и решения задач, воля к успеху, способность применять знания и умения в меняющихся условиях (мотивационно-личностный компонент), то есть это совокупность многих компетенций, выделенных нами в структуре научно-исследовательской компетенции, овладев которой студент может решать многие технологические ситуации с расширяющимся ассортиментом продукции в условиях модернизации пищевого производства. Раскрывая сущность понятия «научно-исследовательская компетенция», мы выявили ее структурные составляющие и определили их содержание, исходя из требований ФГОС по направлению подготовки «Технология продукции и организация общественного питания» [7].

Таким образом, нами было выделено три основных компонента научно-исследовательской компетенции (НИК): мотивационно-личностный, когнитивный и технологический. В таблице 1 представлены научно-исследовательские компетенции по трём структурным компонентам в соответствии с компетенциями, определёнными ФГОС при подготовке бакалавров пищевой индустрии и обеспечивающие научно-исследовательскую деятельность.

Таблица 1

**Соответствие научно-исследовательских компетенций ФГОС в рамках проводимого исследования**

Компетенции, связанные с научно-исследовательской деятельностью (ФГОС 3+)	Компоненты научно-исследовательской компетенции		
	Когнитивный 1	Технологический 2	Мотивационно-личностный, рефлексивный 3
Умеет проводить исследование по заданной методике и анализировать результаты экспериментов (ПК-24).	Изучает методики проведения эксперимента (НИК 1.1)	Умеет проводить исследование по методике (НИК 2.1).	Проводит анализ полученных экспериментальных данных (НИК 3.1)
Способен изучать и анализировать научно-техническую информацию, отечественный и зарубежный опыт по производству продуктов питания (ПК-25).	Систематизирует и интегрирует знания в профессиональной деятельности (НИК 1.2). Изучает приёмы работы с научной информацией, статистические методы и средства обработки экспериментальных данных (НИК 1.3)	Применяет на практике в исследовательской деятельности отечественный и зарубежный опыт по производству продуктов питания (НИК 2.2)	Проводит анализ научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта производства продуктов питания (НИК 3.2) Знает языки для изучения зарубежного опыта (НИК 3.3)
Способен измерять и составлять описание проводимых экспериментов, подготавливать данные для составления обзоров, отчетов и научных публикаций; владеет статистическими методами и средствами обработки экспериментальных данных проведённых исследований (ПК-26).	Знает лабораторное оборудование, используемое для проведения экспериментов (НИК 1.4)	Измеряет и составляет описание проводимых экспериментов (НИК 2.3)  Умеет представлять полученные данные на научно-практических конференциях, защите диплома (НИК 2.4)	Умеет работать в команде, проявляет коммуникативность (НИК 3.4)
Способен разрабатывать мероприятия по совершенствованию технологических процессов производства продукции питания различного назначения (ОПК-2).	Знает и умеет разрабатывать методики проведения экспериментов (НИК 1.5).	Умеет осуществлять вновь разработанные технологические процессы (НИК 2.5)	Профессиональный и личностный рост (НИК 3.5)
Способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7).	Знает основы философии психологии научного познания (НИК 1.6)	Владеет самоорганизацией, умеет планировать свою деятельность (НИК 2.6)	Самосовершенствуется: избегает неудачи, стремится к успеху, к новому знанию (НИК 3.6)

Когнитивный компонент (НИК 1.1 - НИК 1.6) характеризует владение системой фундаментальных знаний, современных научных методов познания, методов работы с информацией при осуществлении научно-исследовательской деятельности.

Технологический компонент (НИК 2.1- НИК 2.6) предполагает владение навыками организации последовательных шагов выполнения научно-исследовательских экспериментальных действий и их

оптимальный характер, это методы регистрации, обработки и анализа результатов научно-исследовательской деятельности с применением современных технологий и оборудования.

Мотивационно-личностный, рефлексивный компонент (НИК 3.1 - НИК 3.6) включает осознание студентом своих творческих потребностей, а также способность к адекватному восприятию неудач; эмоциональному проявлению отношения к успеху; переключению внимания на новые пути достижения поставленных целей; желание саморазвития, стремление работать в группе на высоком профессиональном уровне.

**Выводы.** Таким образом, предложенная нами классификация профессиональных компетенций бакалавров пищевой индустрии по научно-исследовательской деятельности, в соответствии с выделенными компонентами: когнитивным, технологическим, мотивационно-личностным, рефлексивным, – поможет в дальнейшем исследовании разработать систему оценки уровня сформированности научно-исследовательских компетенций выпускников при изучении дисциплин естественнонаучного цикла.

#### **Литература:**

1. ФГОС ВО по направлениям подготовки бакалавриата / Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>, свободный (Дата обращения 20.11.2015 г.).

2. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. 2003. - № 10. - С. 8-14.

3. Жадаев, А.Ю. К вопросу о формировании профессиональной мотивации у студентов пищевой индустрии в условиях непрерывного образования / А.Ю. Жадаев, И.В. Максимова // Современные наукоемкие технологии. - 2016. – № 4-2. - С. 333-338.

4. Спиридонова, М. И. Модульно-компетентностный метод обучения при подготовке бакалавров пищевой индустрии / М.И. Спиридонова // Историческая и социально-образовательная мысль, Краснодар. – 2015. – № 3. – С. 182-185.

5. Спиридонова, М. И. Педагогические подходы и принципы подготовки бакалавров пищевой индустрии к формированию научно-исследовательских компетенций. / М.И. Спиридонова / "Современные наукоемкие технологии". - 2016. - № 5-3 600-604.

6. Спиридонова, М. И. Модель формирования исследовательских компетенций бакалавров пищевой индустрии. / М.И. Спиридонова / Международный журнал экспериментального образования. - 2016. - № 4-1 117-121.

7. Спиридонова М.И., Жадаев А.Ю., Максимова И.В. Формирование общепрофессиональных компетенций у бакалавров пищевой индустрии при изучении химических дисциплин. / М.И. Спиридонова, А.Ю. Жадаев, И.В. Максимова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. №4(17). С. 237-240.

**Педагогика**

**УДК 37.013.46**

**магистр гуманитарных наук, преподаватель Старкова Алёна Вячеславовна**

Северо-Казахстанский государственный университет имени М. Козыбаева (г. Петропавловск)

### **МЕТОДИКА «ЗЕРКАЛО» В СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПО ПЕДАГОГИКЕ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются вопросы, проблемы и принципы сравнительных исследований в педагогике. Обоснованы особенности методики «зеркало», используемой в сравнительно-педагогических исследованиях. Автор предлагает способы работы с методикой «зеркало», приводит примеры научных исследований с использованием данной методики. Обозначены основные характеристики образовательных систем России и Казахстана, указаны основания для проведения сравнительного анализа изменений образовательных систем с помощью методики «зеркало».

*Ключевые слова:* методика «зеркало», бинарный анализ, сравнительно-педагогическое исследование, изменения, системы образования, Республика Казахстан, Российская Федерация.

*Annotation.* The technique “mirror” of comparative pedagogical research is considered in the article. Questions, problems and principles of comparative studies in pedagogy are briefly described, definitions are given, and options for working with the “mirror” technique, examples of scientific research using this technique are shown. Some characteristics of Russia and Kazakhstan are presented and justifications for conducting a comparative analysis of the changes in educational systems with the help of the “mirror” technique are given.

*Keywords:* “mirror” technique, binary analysis, comparative pedagogical research, changes, education systems, Republic of Kazakhstan, Russian Federation.

**Введение.** Потребность в сравнительных исследованиях вызвана формированием единого образовательного пространства, появление которого обусловлено следующими процессами: формирование и становление информационного общества, глобализации, интеграции, регионализации и др.

В период интенсивной модернизации и реформации образования значимость сравнительно-педагогических исследований существенно возрастает. Следовательно, именно в такой период чрезвычайно ценным является выявление лучшего опыта и лучших практик. Для поиска и выявления лучшего необходимо прибегнуть к процессу сравнения. Как любой научный процесс сравнение в педагогике имеет свои особенности и методики. Цель данного теоретического исследования рассмотреть методику «зеркало» в рамках бинарного исследования, изучить исторические и теоретические предпосылки возникновения и развития данного метода, его применения в других сравнительных исследованиях по педагогике, а также оценить его применимость для проведения бинарного анализа изменений вузовской подготовки педагогов в России и Казахстана.

**Формулировка цели статьи.** С точки зрения философии, сравнение – это общая установка познания. Сравнивая, обнаруживается общее и различное в фактах, явления, содержания и т.д. [1]. Здесь возникает первая проблема – «проблема сравнимости», т.е. возникает вопрос: «сравнимы ли объекты?». Этим вопросом задавался Вульфсон Б.Л.: какие должны быть критерии отбора стран для проведения бинарного анализа.



Исследователь рассматривает простейшую дихотомию (размер ВВП на душу населения, к примеру), национальные особенности образования, наличие общих историко-культурных традиций и т.д. [2].

Пример простейшей дихотомии (на примере РФ и РК):

- Территориальная величина: Россия — первая в мире страна по размеру территории, Казахстан — девятая;
- Процентное соотношение населения: В России живет 1,95% населения Земли, в Казахстане — 0,24%;

- Экономические показатели: ВВП России — один триллион 280 миллиардов долларов, ВВП Казахстана — 133 миллиарда долларов (по состоянию на 1 августа 2017 года).

Макинтайр Л. и Лийпхарт А. выдвигали мнение о том, что все общества уникальны и каждое из них представляет собой совокупность культурных установок, социальных институтов, политических, образовательных практик. Значит любая попытка выделить в них сопоставимые элементы ведет к упрощению реальности, что, несомненно, является еще одной проблемной сравнительного анализа. Не все возможные варианты социальных систем и, тем более их элементы, доступны для исследователя-компаративиста.

Милль Дж. и Макридис Р. предполагали, что сравнение возможно, если выбираются такие страны, которые либо похожи по большинству параметров (на основании экономической, культурной, исторической и т.д. близости), либо противоположны по этим же показателям. Степень сравнимости может быть повышена за счет поиска однородных структурных контекстов изучаемой зависимости, а не сравнения ее содержания. Сравнение должно включать в себя определенное абстрагирование, т. к. конкретные ситуации и процессы не могут сравниваться друг с другом в полной мере.

Третья проблема, возникающая перед ученым-компаративистом, – интерпретация данных. Сравнивая явления, исследователь дает им свою субъективную оценку (исходя из ценностей, образования, т.п. исследователя). Согласно Вульфсону Б.Л., сравнительное исследование должно опираться на фактологическое основание, а точнее на совокупность таких оснований. Субъективно подобранные факты приводят к созданию «извращенной картины». При этом анализируя одни и те же факты, можно приходиться к принципиально разным выводам и заключениям. Ведь каким бы конкретным и «фактологичным» ни было сопоставительное исследование, оно непременно исходит из концепции более общего характера, базируется на определенной системе теоретических взглядов [2, стр. 71-72].

Для учета этих проблем и во избежание псевдонаучности исследования, Вульфсон Б.Л. и другие исследователи предлагают обозначать важность учета социокультурных и социоэкономических факторов при проведении сравнительных исследований.

**Изложение основного материала статьи.** Бинарный анализ подразумевает сравнение двух систем и, желательно, учитывать характеристики таких систем. Например, для сравнения систем образования разных стран необходимо учитывать то, что страны делятся на:

- постиндустриальные (Северная Америка, Западная Европа, Япония); высокотехнологичное общество – высококвалифицированные кадры.
- завершающие индустриализацию (Восточная Азия, Латинская Америка); развитие разного рода производства – подготовка кадров для развития производств.
- доиндустриальные (Африка).

Снова возьмем пример с РФ и РК. Россия – с одной стороны, слабо финансируемая система образования; с другой стороны, высокий уровень образованности населения, крепкие педагогические традиции, значительный вклад в развитие фундаментальных наук. Казахстан в этой связи имеет много схожего с Россией, если брать во внимание длительный совместный педагогическо-образовательный опыт с Россией. Хотя после обретения независимости РК озадачилось созданием и развитием индивидуального национального элемента в системе образования.

Сравнительно-педагогические исследования строятся по двум принципам:

- принцип «противоположности» (Малькова З.А.): производилось выделение набора характеристик какого-либо явления (описание, объяснение, прогнозирование развития) (характерен для начального этапа становления метода);
- принцип «преобразования»: производится изучение положительного, успешного зарубежного опыта и определяются возможности переноса его в отечественную образовательную практику (характерен для более поздних исследований).

Становление и развитие сравнительного метода заняло достаточно длительное время. Первым ученым-исследователем, использовавшим термин «сравнительная педагогика» был М.А. Жюльен Парижский в 1817 году. Под этим термином он понимал изучение содержания и способов обучения и воспитания. Также он рассматривал теорию, которая строилась на аналитических сопоставлениях практики образования различных стран. М.А. Жюльен видел в сравнительной педагогике одно из важнейших средств создания общей педагогической теории, направленной на культурный прогресс и сплочение европейских народов.

В России сравнительно-педагогические исследования появились в конце 19 – начале 20 века. Данный период становления как сравнительно-педагогических исследований, так и самого сравнительного метода (в данном случае его первооснов) связан с именами К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.А. Капниста, П.Ф. Каптерева, П.Г. Мижужева, М.А. Поспелова и т.д. Ученые по-разному подходили к проблеме сравнения, но мнения сходились в одном: слепое копирование не несет ценности и блага, важно и значимо творческое использование зарубежного опыта в практике отечественной педагогики.

Кратко дальнейшие этапы становления и развития сравнительных методов можно разделить на следующие:

- Начало 20 века – становление и развитие индуктивного метода сравнения (изучение образовательной политики разных стран);
- Послевоенные годы – вызовы индуктивному методу сравнения – изменение философии понимания мира (Карл Поппер «Открытое общество и его противники»);
- Вторая половина 20 века – сравнительные исследования в США и Европе – опыт СССР;
- 1961 год – конференция по сравнительному образованию в Лондоне – начало становления методологии сравнительных исследований;

- Конец 20 века – становление и развитие качественных и междисциплинарных методов сравнения – реконструкция исторического процесса, учет разных факторов при проведении исследований, помещение исследователя в контекст.

В общем, становление и развитие сравнительного метода двигалось от «методологии единичного» (изучение одной страны-нации) до «методологии общего» (изучение страны-нации в контексте мирового пространства).

Внутри сравнительно-сопоставительного метода существуют различные методики:

- «зеркало» – это покомпонентное сравнение двух или более образовательных систем (данная методика имеет свои характерные особенности);

- «бенчмаркетинг» – процесс выявления лучших практик; эталонное сопоставление (установление норм лучшей практики);

- методика М. Зелдича «от частного к общему», заключается в сравнении от частных свойств объектов к целостным комбинациям определенных свойств;

- модель Р. Хатченса (в последствии Дж. Чилкотт тщательно описал данную модель и объяснил логику ее применения на практике). Модель учитывает особенности политических, культурных и законодательных контекстов, а также отражает всех субъектов и все уровни образования;

- аналоговое моделирование под авторством В.И. Загвязинского, который обосновал возможность использования аналогового моделирования и в гуманитарных науках, в частности в педагогике;

- корреспондентский метод опроса, который заключается в составлении вопросника (анкеты) по интересующим проблемам (например, вопросы о состоянии и тенденциях развития образования региона, страны, т.п.), затем производится рассылка тем учреждениям или лицам, которые располагают нужной информацией;

- фокус-групповое исследование или методика проведения фокус-групповых исследований представляет собой малую группу людей, собранную с целью получения разносторонней информации (от разных групп людей, специалистов, экспертов, т.п.);

- герменевтический метод заключается в приемах толкования, интерпретации, добавление дополнительных значений явлений, процессов, фактов и т.п.;

- источникный анализ предлагает сбор информации из разноуровневых источников: законодательные акты и правительственные постановления об образовании, циркуляры и инструкции ведомств просвещения, педагогическая документация, учебная и методическая литература, статистические издания, педагогическая и общественно-политическая периодика, труды педагогов-исследователей разных стран, в последние годы все большее значение приобретают материалы международных организаций (ООН, ЮНЕСКО, МБП, ЮНИСЕФ, решения и рекомендации региональных и всемирных педагогических форумов и т.д.

Одним из наиболее интересных и ценных для педагогических исследований является методика «зеркало» (Л.С. Илюшин), которая заключается в «зеркальном», т.е. полном, адекватном отражении черт и характеристик одной системы по отношению к другой. Козулина А.П. в работе «Ориентационная программа как основа подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе», прибегла к данной методике (одна из многих) для сравнения различающихся образовательных практик трех различных вузов США с помощью создания инвариантной модели [4, стр. 9]. Наиболее полно описывается в исследовании опыта университетов Европы и России (Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П.) [5]. Так же эта методика была использована в работе «Организация самостоятельной работы студентов в вузе (на примере изучения педагогических дисциплин)» Дроботенко Ю.Б. [6] и в работе Дюжакова М.В. «Педагогическое образование в условиях развития миграционных процессов (на материале России и США)» [7].

Методика «зеркало» сравнительного анализа предполагает покомпонентное сравнение двух (трех, нескольких) образовательных систем, отражающее «зеркально» черты и характеристики одной системы по отношению к другой.

Всего описано 3 варианта использования методики «зеркало». Первое – наличие «отражающей матрицы», т.е. структура и содержание одной системы принимается за «матрицу» и представляется ясным и очевидным (в рамках исследуемой проблематики). Относительно этой «матрицы» изучается другая система с учетом качественных и количественных методов анализа [4, стр. 31].

Второй вариант – создание «промежуточной матрицы». Такая «матрица» представляют собой по сути несуществующую в реальности модель образовательной действительности. Относительно этой модели и сравниваются обе системы [4, стр. 32].

Третий вариант состоит из следующих шагов:

- выстраивание инвариантной модели на основании анализа нескольких рядоположенных систем, и по отношению которой проводится аналитическое сопоставление исследуемой системы;

- проводится «зеркальное» сопоставление обновленной системы с исходными, на основании анализа которых и возникла инвариантная модель.

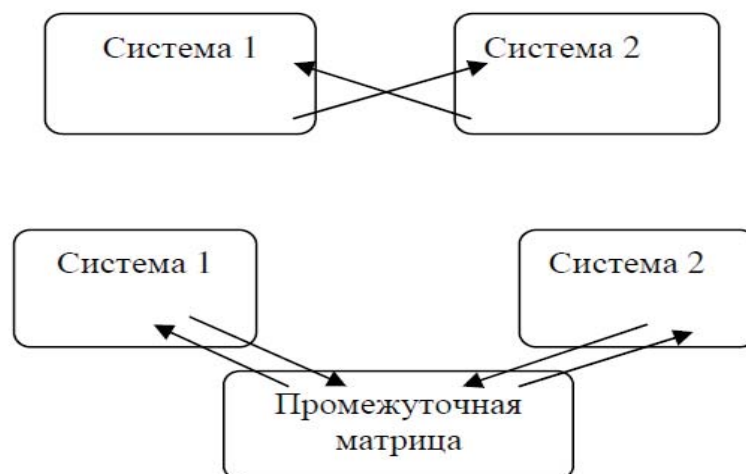


Рисунок 1. Схематическое представление варианта 1 и варианта 2 методики «зеркало»

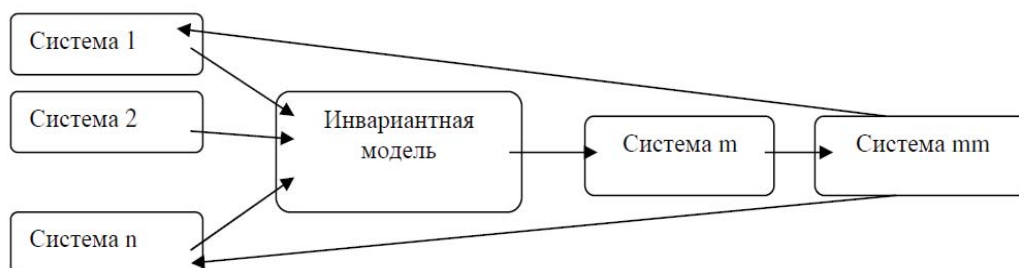


Рисунок 2. Схематическое представление варианта 3 методики «зеркало»

**Выводы.** Для бинарного анализа изменений вузовской подготовки педагогов в России и Казахстане целесообразно выбрать вариант 1, где за «отражающую матрицу» следует принимать изменения вузовской подготовки России. Относительно этой «матрицы» уже можно изучать систему изменений вузовской подготовки Казахстана. Данный выбор можно обосновать следующими факторами:

- наличие общих историко-культурных традиций;
- наличие общего педагогико-образовательного опыта;
- наличие единого экономического пространства;
- территориальной близостью и тесными контактами во всех сферах жизнедеятельности, в том числе:
- сотрудничество в сфере культуры между Министерством культуры РФ и Министерством культуры и спорта РК на 2017-2019 годы;
- сотрудничество в сфере образования и науки в соответствии с Планом совместных действий Казахстана и России на 2016-2018 гг. (Соглашение о функционировании Казахстанского филиала Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова).
- сотрудничество в области здравоохранения и социального развития с учетом Плана совместных действий Казахстана и России на 2016-2018 гг.

Таким образом, при проведении сравнительного анализа изменений вузовской подготовки педагогов в России и Казахстане целесообразней использовать бинарный анализ с методикой «зеркало» и изменениями в российской системе образования как «отражающую матрицу».

**Литература:**

1. Новосёлов М.М. Электронная библиотека Института философии РАН. Новая философская энциклопедия. Сравнение. – Электронный ресурс: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH0140b05532a2c4c9ae35a140?p.s=TextQuery>
2. Вульфсон Б.Л. Методы сравнительно-педагогических исследований // Педагогика. - №2. – 2002. – С. 70-80.
3. Конева С.В. Компаративный метод на разных этапах своего развития. Вестник Тувинского государственного университета // Педагогические науки. 2013. № 4. С. 30-35
4. Козулина А.П. Ориентационная программа как основа подготовки иностранных студентов к обучению в российском вузе. Дисс. ... канд. пед. наук, Омск, 2015. – 208 с.

5. Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Подготовка и аттестация кадров высшей квалификации в области гуманитарных и общественных наук. Анализ опыта университетов Европы и России. – СПбГУ, 2006. – 168 с.

6. Дроботенко Ю.Б. Организация самостоятельной работы студентов в вузе при изучении педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. – Электронный ресурс: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-samostoyatelnoy-raboty-studentov-pedagogicheskogo-vuza-s-ispolzovaniem-keys-metoda>

7. Дюжакова М. В. Педагогическое образование в условиях развития миграционных процессов: на материале России и США: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / М. В. Дюжакова. - СПб., 2009. - 48 с.

Педагогика

УДК 378.034:378.036

кандидат педагогических наук, доцент Стаценко Елена Рудольфовна

ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

### ПРОЕКТНЫЕ СТУДИИ В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

*Аннотация.* В статье рассматривается процесс инновационного обучения и формирования творческих компетенций у студентов-бакалавров через проектные студии на факультете искусств и сервиса. Обосновывается значение творческих компетенций у студентов-бакалавров в реализации практико-ориентированной деятельности. Кроме этого, в статье приводятся отличия проектных студий от других видов обучения педагога-дизайнера и рассматривается опыт инновационного обучения в вузе.

*Ключевые слова:* студент, инновационное обучение, творческие компетенции, компетентностный подход, проектная студия, личность.

*Annotation.* The article deals with the process of innovative teaching and the formation of creative competencies among bachelor students through design studios at the Faculty of Arts and Service. The significance of the creative competence of bachelor students in the implementation of practice-oriented activity is substantiated. In addition, the article shows the differences between project studios from other types of training of a designer teacher and examines the experience of innovative teaching in a university.

*Keywords:* student, innovative education, creative competence, competence approach, project studio, personality.

**Введение.** Инновационное обучение выдвигает задачу достижения качества обучения такого уровня, который позволил бы современному выпускнику вуза быть инновационной личностью: практиком - исследователем, способным организовывать и реализовывать профессионально значимые проекты.

В декабре 2011 года была утверждена «Стратегия инновационного развития Российской Федерации» на период до 2020 года. Среди основных задач стратегии являются «создание условий для формирования компетенций инновационной деятельности».

В настоящее время ряд вузов, в том числе МАГУ, активно внедряют проектно-организованные формы учебных занятий как средство практического применения усвоенных знаний и умений, обеспечивающих компетентностный подход через инновационную деятельность. Целью образовательного процесса на сегодняшний день является формирование профессиональных компетенций у студентов, обучающихся в учреждениях высшего профессионального образования, за счет проявления и расширения, как индивидуальных, так и интеллектуальных качеств. В то же время компетентностный подход ориентирует студента - будущего специалиста на формирование ключевых компетенций, которые будут необходимы ему на современном рынке труда. Это означает, что образовательная система должна быть практико-ориентирована направлена на формирование и специальных способностей у студентов, а именно: творческих и организаторских навыков, коммуникабельности, предприимчивости, информативности, умению выходить из сложных, порой критических ситуаций через решение реальных повседневных задач.

Стремительное изменение условий жизни в нашем регионе требует от системы профессионального образования формирования нового подхода, где приоритетом является личность студента. Человек, заинтересованный, увлеченный своей профессией, как правило, творческий человек, специалист высокого класса, который постоянно саморазвивается и самосовершенствуется.

Через профессиональную деятельность человек реализует и утверждает себя как личность: в своем отношении к другим людям, на которых он в своей профессиональной деятельности воздействует и с которыми он через нее вступает в контакт.

Профессиональное самоопределение, а в конечном итоге и профессиональная компетентность студентов ВУЗа имеет динамичный и профессиональный характер и осуществляется на всех этапах жизни человека, а подготовка к нему формируется на всех уровнях обучения, развития и воспитания во всех образовательных учреждениях.

**Изложение основного материала статьи.** Профессиональная компетентность студента – это личностная характеристика, включающая в себя профессиональные знания, умения, ценностное отношение, которое выражается в способности решать профессионально-ориентированные задачи различного уровня сложности. Профессиональная компетентность является одним из факторов, влияющих на процессы познания, самопознания, общения и самовыражения и способствует всестороннему развитию личности студента – будущего специалиста.

Высший уровень развития студента – это творческое отношение студента к обучению. Это стремление студента проникнуть в сущность изучаемых вещей, явлений, стремление к применению новых приемов, преодоление затруднений, способность вносить элементы новизны в способы выполнения учебных заданий. Оно характеризует более высокую степень развития личности.

Творческое отношение – это сложное отношение человека к действительности, комплекс его свойств, где в единстве выступают интеллектуальные, волевые и эмоциональные процессы. Наиболее рациональным способом творческие компетенции лучше всего осуществлять через проектную деятельность. Проектная



деятельность прежде всего направлена не столько на теоретические знания того или иного предмета, сколько на способы эффективного использования знаний в будущей профессиональной и практической деятельности, то есть на формирование у студентов творческого отношения к своей будущей профессиональной деятельности. Это предполагает использование всех резервных возможностей личности студента, а также создание благоприятных социально-экономических и психолого-педагогических условий для полноценной учебной деятельности студента, и наконец, для обретения будущим специалистом твердой уверенности в том, что его знания, его научный, творческий потенциал будут востребованы обществом.

К категории проектного обучения относится и «проектная студия» - инновационная форма организации вузовского учебного процесса, имеющая огромный потенциал с точки зрения подготовки нового поколения компетентных конкурентоспособных специалистов и способствующая формированию у них высокой адаптационной мобильности.

Как всякая проектно-организованная форма деятельности, «проектная студия» - это интегрированный компонент учебного процесса, обучение через целесообразную творческую деятельность обучаемого на основе его личной заинтересованности в конкретном знании, позволяющее развивать практические умения и навыки, обеспечивающие компетентностный подход.

Имеющийся опыт использования «проектных студий» в учебном процессе на факультете искусств и сервиса МАГУ позволяет предоставить особенности организации и проведения «проектных студий» и возможности применения данного средства в обучении студентов университета по направлениям подготовки «Профессиональное обучение», «Дизайн», «Сервис», «Туризм».

Необходимо отметить два аспекта, которые значительно отличают «проектные студии» от проектного обучения: первое — запрос на проект должен быть заказом внешней стороны; второе — представители заказа могут быть реально вовлечены в учебный процесс. Кроме того, «проектные студии» отличают четыре значимых аспекта:

1. Направленность «проектной студии» на реальный результат, который отвечает всем требованиям классических проектов: общая идея, уникальность, работа в творческой группе, целеустремленность, длительность не менее одного семестра.

2. Интегральный междисциплинарный характер: для подготовки специалистов, соответствующих современным требованиям и ожиданиям работодателя, логично создавать в учебном процессе возможности применения знаний, полученных в рамках различных дисциплин, для решения конкретных, не оторванных от жизни проблем. В этом смысле «проектная студия» — самое эффективное средство подготовки специалистов.

3. Предоставление студенту выбора в конструировании собственных знаний с последующим использованием их творческого потенциала. Формат «проектной студии» обеспечивает относительно автономный характер работы студентов в рамках выполнения проектов, что предоставляет возможности для инициативы и самостоятельности участников. Опыт доказывает, что студенты подходят очень по-разному и творчески к выполнению проекта, даже , если тема проекта одна.

4. Командная работа студентов на протяжении всего курса. В процессе работы в течении семестра осуществляется «сопровождение» деятельности проектных групп, их консультирование и вовлечение во взаимодействие с практиками. Дополнительной мотивацией в работе является использование принципа соревнования, где важны критерии оценивания работ проектных команд и отдельных участников курса. Защита проекта происходит публично в виде командной презентации. В зависимости от содержания и сложности проектов оцениваться могут различные аспекты, обуславливающие конечный результат. Общая интегральная оценка дополняется конкретными комментариями по каждому из проектов со стороны экспертов, оценивающих их во время защиты. Такой способ обратной связи позволяет сравнивать не только достижения команд, но учитывать рекомендации для улучшения конечного продукта.

Подтверждением успешности метода «проектных студий» может служить реализация следующих проектов на факультете искусств и сервиса:

1. Дизайн-проект «Инсталляция в городской среде с применением пластических форм», заказчиком является Министерство социально-экономического развития Мурманской области.

2. Дизайн-проект реконструкции вузовского музея в современный научно-исследовательский центр с сохранением историко-культурных традиций народов Севера, заказчиком является МАГУ.

3. Дизайн-проект многофункционального комплекса вдоль трассы Мурманск — Рованиemi «Дорога к Санта-Клаусу», заказчиком является международный проект «Kolarctic».

4. Создание малого инновационного предприятия по изготовлению свадебных украшений «Букет желаний», заказчиком является международный проект «Kolarctic».

5. Создание интернет-галереи по продаже картин художников из Баренц- региона, заказчиком является международный проект «Kolarctic».

6. Разработка дизайн-проектов городских пространств по программе «Креативный город – территория развития» для г. Мурманска и Мурманской области. Заказчик – Министерство капитального строительства г.Мурманска.

Учебная деятельность «проектных студий» проходила в разных формах:

1. Тренинги по управлению проектами, направленные на развитие навыков по планированию проектов, распределение ролей, внутренней и внешней коммуникации, помощь в написании бизнес-планов, корректировку концепции, цели и задач проекта.

2. Тематические семинары и мини-презентации с приглашением внешних участников и экспертов.

3. Кейс-задания, основанные на анализе успешного опыта проектных групп предыдущих студий, с помощью которого студенты смогли ознакомиться с ожидаемым конечным результатом, оценить предполагаемые объемы и этапы предстоящих работ про проекту, оценить факторы успеха и потенциальные сложности в работе.

4. Самостоятельная работа студентов, которая состояла в изучении методических, научных и информационных материалов, связанных с тематикой проекта, и в подготовке и оформлении отчетов и презентаций результатов проекта.

5. Защита результатов перед группой экспертов.

Результаты реализации работы «проектных студий» показывают его несомненную ценность для всех участников: организаторов, преподавателей, студенческих команд и высшего образовательного учреждения. Это отразилось в следующих результатах:

- для МАГУ это возможность вовлечения участников проектной группы в работу по подготовке инновационных бизнес-планов, оценки стоимости проектов как объектов интеллектуальной собственности, демонстрации силами студентов результатов проектной деятельности и потенциала ее коммерциализации перед инвесторами;

- для преподавателей это возможность встроить в учебный план по подготовке специалиста интегрированный междисциплинарный курс с участием внешних специалистов, практиков и получать обратную связь о качестве подготовки студентов, вносить в курс необходимые коррективы, так как показывает практика, это значительно повышает удовлетворенность студентов учебным процессом;

- для студентов это новые знания и умения работать в команде, приобретение опыта профессионального общения с потенциальными заказчиками, подготовка презентации проекта, разработка бизнес-идеи и бизнес-плана, публичная защита проекта и получение обратной связи от заказчиков проекта, инвесторов.

**Выводы.** Таким образом, «проектные студии» - это заслуживающая внимание инновационная форма обучения, оптимально подходящая для интегрированной профильной подготовки студентов старших курсов, существенно повышающая их мотивацию к обучению. Деятельность «проектных студий» может быть важным элементом обеспечения качества взаимодействия университета и бизнеса в ходе реализации значимых проектов, эта форма обучения реализует компетентностный подход, способствует получению четкой обратной связи при подготовке востребованных специалистов, профессиональной ориентации студентов и их дальнейшему трудоустройству. Профессиональное становление личности студента через деятельность в «проектных студиях» нацелена на формирование и развитие их инновационной активности. Будучи результатом синтеза образовательной, научно-исследовательской и практической составляющих образовательных программ, компетенции инновационной деятельности выражаются в самообразовании, самоорганизации, саморазвитии. Это позволяет выпускнику вуза проявлять более высокий уровень готовности к инновационной деятельности в профессиональной сфере, наиболее явно проявляющийся в различных проектах.

Таким образом, мы можем отнести проектные студии к средствам инновационного обучения и выделить систему функций, благодаря которым, повышается роль этих самых инноваций. К числу ключевых функций инновационного преподавания относится следующее:

- интенсивное развитие личности студента и педагога;
- демократизацию их совместной деятельности и общения;
- гуманизацию учебно-воспитательного процесса;
- формирование творческих компетенций;
- ориентацию на творческое преподавание и активное обучение;
- инициативу студента в формировании себя как будущего профессионала; модернизацию средств,

методов, технологий и материальной базы обучения, способствующих формированию инновационного мышления будущего профессионала.

#### **Литература:**

1. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Текст]: офиц. текст: [утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 08.12.2011 г., № 2227-р]. - М.: Высшая школа экономики, 2012

2. Ильченко, Е.Н. Качество дополнительного профессионального образования в современных российских условиях [Текст] / Е.Н. Ильченко // Дополнительное профессиональное образование. - 2008. - № 6. - С. 32-34

3. Карпов, А.О. Исследовательское образование: ключевые концепты / А.О. Карпов // Педагогика. - 2011. - № 3. - С. 20-30

4. Креативность в высшем образовании: проект Ассоциации европейских университетов // Alma mater: Вестник высшей школы. - 2007. - № 10. - С. 48-56.

5. Нестерова И.А. Инновационные технологии в преподавании // Образовательная энциклопедия ODiplom.ru - <http://odiplom.ru/lab/innovacionnye-tehnologii-v-prepodavanii.html>

**Педагогика**

**УДК:378.2**

**аспирант Стоянова Дарья Николаевна**

Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП) (г. Казань);

**доктор педагогических наук, профессор Фахрутдинова Резида Ахатовна**

Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова (ИЭУП) (г. Казань)

### **НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются основные аспекты развития современной системы непрерывного образования, рассматриваются основные подходы к определению понятия непрерывного образования, а также анализируются его основные принципы и структура. В статье также проанализированы все этапы непрерывного образования в рамках обучения в высшем учебном заведении, основные моменты реализации многоуровневой системы обучения в высшей школе.

*Ключевые слова:* непрерывное образование, компетентностный подход, высшее образование, бакалавриат, магистратура, аспирантура, высшие учебные заведения.

*Annotation.* The article deals with the main aspects of the development of the modern system of lifelong education, the main approaches to the definition of lifelong learning, as well as analyzes its basic principles and structure. The article also analyzes all the stages of continuing education in the framework of higher education, the main points of the implementation of a multi-level system of education in higher education.

*Keywords:* lifelong education, competence approach, higher education, undergraduate education, Master's, post-graduate study, higher educational institutions.

**Введение.** В наши дни образование является необходимым и важным фактором развития экономики, политики и социальной жизни общества. Новая система образования характеризуется множественностью путей развития и средств решения проблем обучения, а также социокультурным развитием людей разного возраста. Образовательные учреждения все больше начинают учитывать дифференцированные запросы различных категорий обучающихся, определяемые как социальными характеристиками, материальными возможностями и уровнем подготовки. Современные изменения в обществе диктуют необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов, которые способны адаптироваться к новым видам профессиональной деятельности и требованиям к ним. Такую подготовку специалистов призвано обеспечить введение в образовательный процесс системы непрерывного образования [3, с. 175].

**Изложение основного материала статьи.** В настоящее время система непрерывного образования подразумевает единую систему государственных, общественных образовательных учреждений, которые обеспечивают единство и преемственность всех звеньев образования. Задачи обучения и воспитания, а также профессиональной подготовки должны учитывать как актуальные общественные потребности, а также удовлетворить стремление человека к самообразованию и гармоничному развитию на протяжении всей жизни. Непрерывное образование подразумевает непрерывающийся процесс овладения знаниями, умениями и навыками, который осуществляется на протяжении всей жизни человека. Непрерывное совершенствование знаний, умений и навыков в системе непрерывного образования связывается с необходимостью быть актуальным в профессиональной и социальной среде. Помимо этого система непрерывного образования рассматривает учебную деятельность как неотъемлемую составляющую образа жизни человека в любом возрасте. Непрерывное образование является целостным процессом, состоящим из последовательно следующих друг за другом ступеней специально организованной учебной деятельности, которые создают человеку благоприятные условия для жизни [7, с. 38].

Принцип непрерывности образования исходит из необходимости формирования у человека устойчивой базы знаний, которую он будет постоянно обновлять в процессе своей жизнедеятельности в соответствии с меняющимися внешними условиями и факторами, а также своими возможностями и желаниями [8, с. 1].

Система непрерывного образования должна решить проблему отставания образования на всех его уровнях. В связи с этим система непрерывного образования основывается на следующих принципах:

1. Принцип преемственности как образовательных стандартов, так и программ общего и профессионального образования.

2. Принцип возможности рационального распределения периодов обучения и трудовой деятельности на протяжении жизни человека.

3. Принцип вариативности и гибкости и профессионального образования, при котором возможен переход специалистов из одной сферы в другую, сохраняя при этом положительную тенденцию.

Внедрение системы непрерывного образования предполагает решение некоторых образовательных задач. Среди них можно выделить переход к модульному построению образовательных программ, которые обеспечивают личностную направленность каждого обучающегося, а также широкое использование новых образовательных технологий, обновление инфраструктуры образования и обеспечение инновационного характера образования. Решение этих задач поможет создать современную и гибкую систему непрерывного профессионального образования как составляющую общей системы непрерывного образования, включающая в себя все уровни профессионального образования – от начального до послевузовского [7, с. 40].

Одним из ключевых звеньев системы непрерывного образования является высшая школа, т.к. именно в ней формируется главный ресурс современного общества – его интеллектуальный и духовный потенциал. В рамках системы непрерывного образования высшая школа решает две важные задачи. Первая из них заключается в том, что высшее образование призвано решить проблему подготовки специалистов не только с широким диапазоном знаний, умений и навыков, но и способных к дальнейшему образованию и самообразованию. Вторая задача заключается в структурообразующей функции высшей школы для всех остальных уровней системы образования за счет подготовки преподавателей и руководителей учреждений образования, проведение инновационных исследований в области образования, т.е. высшие учебные заведения задействованы в создании и внедрении в практику концепции непрерывного образования. Развитие высшей школы в системе непрерывного образования определяется необходимостью выработки целостной и последовательной структуры, которая включает в себя также многоступенчатое основное высшее образование, а также дополнительные формы высшего образования, например переподготовка и повышение квалификации специалистов. В отличие от классической системы преподавания в высшем учебном заведении принцип непрерывного образования представляет некую целостную структуру, которая позволяет сохранить функциональные знания, которые были введены на предыдущих этапах развития, в каждом следующем этапе. Главная суть непрерывности образовательного процесса заключается в том, что при развитии целостной структуры в знаниях обучающегося не должно быть функциональных пробелов. Именно такой подход позволяет последовательно изучать профессиональные дисциплины, переходя от простых учебных курсов к более сложным [4, с. 13].

Многоуровневое профессиональное образование на современном этапе предполагает обеспечение условий для последовательного восхождения по ступеням образования, каждая из которых решает свой самостоятельный комплекс профессиональных задач, а также возможность поэтапного обучения по образовательным программам, возможность выбора индивидуальной траектории в образовательном пространстве, а также смены типа и профиля образования, исходя из личных интересов и потребностей обучающегося. В этой связи целями высшего учебного заведения является удовлетворение потребностей личности, общества, а также государства в качественном образовании, а также его реализации в соответствии с требованиями инновационного развития. В данном контексте основными задачами концепции непрерывного образования выступают:

1. Совершенствование системы управления высшим учебным заведением как многоуровневым образовательным комплексом;

2. Развитие инновационной образовательной среды как главное условие профессиональной подготовки современного специалиста;

3. Совершенствование инновационной и научно-исследовательской деятельности на основе интеграции образования, науки и бизнеса;

4. Развитие личности обучающегося, а также создание условий его самоопределения и социализации;

5. Создание образовательного пространства, которое учитывает запросы обучающегося, государства, общества и рынка труда [1, с. 101].

Концепция непрерывного образования в данном случае реализуется через ряд принципов. Принцип многоуровневости предполагает наличие многих уровней и преемственных ступеней образования. Принцип интеграции заключается в объединении подсистем непрерывного образования и превращение высшего учебного заведения в многоуровневый образовательный комплекс на основе взаимозависимости и взаимодополняемости образовательных программ. Принцип соответствия и качества предполагает учет специфических направлений по подготовке высококвалифицированных специалистов, а принцип мобильности реализуется в многообразии средств и способов и организационных форм системы непрерывного образования. Принцип опережения требует быстрой перестройки учреждений в соответствии с принципами непрерывного образования для соответствия нуждам общественной практики [6, с.88].

Таким образом, приведенные примеры и принципы свидетельствуют о формировании новой позиции высшего учебного заведения по отношению к человеку и обществу, на изменении качества взаимодействия высшего учебного заведения и обучающегося. В данном случае, реализация системы непрерывного образования тесно связана с принятием высшим учебным заведением принципов непрерывности образования в качестве ведущих и стремлением создавать вариативную открытую образовательную среду, которая предоставит возможность обучаться в течение всей жизни [6, с. 89].

Идеи внедрения системы непрерывного образования укладываются в рамки Болонского процесса, целью которого является создание единого европейского процесса в области высшего профессионального образования. В эти идеи входит введение двухступенчатого образования, т.е. после окончания обучения бакалавру и магистру выдается диплом о наличии у выпускника высшего профессионального образования. Программы подготовки бакалавра рассчитаны на 4 года. Бакалавриат является полноценным высшим образованием. Для тех, кто хочет максимально углубить свои знания в своей области, создана магистратура, которая предполагает дополнительные два года обучения в высшем учебном заведении. Магистратура также предназначена для тех, кто хочет пойти в науку, стать преподавателем и продолжить обучение в аспирантуре и докторантуре. Современный специалист должен иметь представление по широкому кругу вопросов из сопряженных областей знаний, чтобы правильно ориентироваться в бесконечном потоке информации. Здесь имеет место компетентностная модель образования и компетентностный подход, который заменяет устаревшую модель образования, основанной на знаниях и навыках. Модель компетентностного подхода может быть реализована уже на первой ступени высшего профессионального образования в виде бакалавриата. Двухступенчатая модель образования открывает возможности модернизации содержания образования и обеспечивает более высокую межпрофессиональную мобильность обучающихся, что наиболее важно при постоянно меняющихся условиях современного рынка труда [2, с. 353].

В настоящее время высшее образование выступает в качестве базового образования специалистов, т.к. выпускник высшего учебного заведения не останавливается ни в своем развитии, ни в своем образовании. Будущий специалист способен не только использовать фундаментальные знания, но и пересматривать эти основы, разрабатывать новые технологии и развивать социальную практику. Таким образом, высшая школа не только приближается к основным новым достижениям науки, культуры и производства, но и ориентируется на их тенденции развития. Результатом работы высшего учебного заведения по концепции непрерывного образования является специалист, чье образование не только полностью отвечает требованиям общества, но и востребовано постоянно – меняющейся ситуации в социально-политической, экономической и культурной сферах жизни нашего общества, а также способный налаживать отношения сотрудничества и партнерства, способный к реперофилированию [4, с. 16].

Послевузовское профессиональное образование предоставляет возможность повышения уровня образования, научной и педагогической квалификации на базе высшего профессионального образования. В настоящее время аспирантура, докторантура, а также соискательство при высших учебных заведениях и научно-исследовательских институтах выступают полноправными и важными звеньями непрерывного образования. Аспирантура и докторантура призваны осуществлять подготовку руководителей научных школ и направлений для важнейших областей науки и техники [2, с. 354].

В проекте современного закона «Об образовании РФ» аспирантура также является ступенью непрерывного образования в высшем учебном заведении. Помимо этого, нормативные сроки освоения образовательных программ высшего образования по программам бакалавриата составляют 4 года, по программам магистратуры – 2 года, а программы подготовки в аспирантуре рассчитаны на срок не более 3-4 лет (в зависимости от выбранного направления в науке). Прохождение ступени бакалавриата является законченное высшее образование. На программы бакалавриата поступают обладатели среднего общего или профессионального образования. Учеба предполагает фундаментальную подготовку. По окончании программы обучающиеся защищают квалификационную выпускную работу, по итогам которой выдается диплом бакалавра с присвоением соответствующей квалификации. Диплом предоставляет возможность работать по выбранной специальности или продолжить обучение в магистратуре. Магистратура позволяет углубить специализацию по выбранному направлению. Обучение в магистратуре предусматривает также подготовку к научно-исследовательской деятельности. Выпускникам магистратуры необходимо защитить магистерскую диссертацию по итогам которой выдается диплом магистра с присвоением соответствующей квалификации. Выпускники магистратуры также имеют право на профессиональную деятельность и имеют возможность продолжить обучение в аспирантуре. Аспирантура, являясь частью ступени высшего образования, обеспечивает ей статус систематического образования. Аспирантура является формой подготовки научно-педагогических кадров. В аспирантуру могут поступать выпускники магистратуры. В обучение в аспирантуре входит образовательная часть, педагогическая деятельность и практика, а также научно-исследовательская работа. Обучаясь в аспирантуре, выбирается научное направление, а также тема исследования для диссертации. По итогам обучения в аспирантуре выдается диплом с присвоением соответствующей квалификации, а по итогам защиты диссертации присваивается степень кандидата наук. Кандидаты наук допускаются к соисканию степени доктора наук, которая присуждается по итогам докторской диссертации [5, с. 109].

Система послевузовского профессионального образования испытывает внутреннее противоречие между тенденцией к массовизации и повышением требований к уровню подготовки специалистов со стороны научного сообщества и высшей школы. Таким образом, актуальным для системы подготовки кадров высшей



квалификации является внедрение инноваций и содержание подготовки аспирантов, научно-методическое обеспечение аспирантуры и критерии оценки результатов научной деятельности. Функциями научного высшего образования является передача культуры научного творчества предшествующими поколениями последующим посредством индивидуальной подготовки. Аспирантура обеспечивает поэтапное развитие способностей человека к научному творчеству, помощь в научном самоопределении. Как ступень образовательного процесса, аспирантура отличается от других педагогических систем высшего учебного заведения наибольшей гибкостью и пластичностью. Ведущими формами обучения в аспирантуре являются самообучение, самообразование и самовоспитание. То что основные педагогические процессы трансформируются в процессы самообразования является отличительной чертой аспирантуры. Особенность обучения в аспирантуре определяет основной характер обучения аспирантов – это обучение в деятельности, а научная подготовка осуществляется в процессе решения ими конкретных научных проблем [5, с. 116].

Формирование базовых профессиональных компетенций является приоритетным направлением на стадии развития многоуровневой системы высшего образования. Это развитие не обязательно должно идти по одинаковой схеме для всех высших учебных заведений, в данном случае необходима свобода выбора и развитие индивидуального стиля учебной деятельности, как на ступенях бакалавриата, так и магистратуры и аспирантуры. При этом главным ориентиром должно быть повышение качества образования, обновление его содержания, использование новых образовательных технологий. В таких условиях совершенствование учебного процесса будет способствовать развитию индивидуального стиля учебной деятельности и построению собственной образовательной траектории. Одной из задач модернизации образования в высшей школе является его построение на компетентностной основе. Компетентностный подход выдвигает на первое место умение решать проблему и объяснять явления в действительности. Студенты бакалавриата и магистратуры могут стать компетентными в своей области, если смогут самостоятельно находить и апробировать различные модели поведения в своей предметной области, отбирать для себя только те, которые максимально соответствуют его индивидуальным потребностям и траектории. Учебно – исследовательская компетентность выступает как сложная система когнитивного, личностного опыта. Обучающемуся необходимо самостоятельно пройти через ситуации, требующие от него компетентных действий, оценок приобретаемого опыта. Учебно – исследовательская компетентность существует как высокая степень умений и как способ личностной самореализации. Учебно – исследовательская компетентность является продуктом обучения, но не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития бакалавра и магистра. Это такая форма существования знаний, умений и навыков, которые приводят к личностной самореализации, нахождению выпускниками бакалавриата и магистратуры своего места в мире, в результате чего такое образование становится высокомотивированным, индивидуализированным и обеспечивающего максимальную востребованность личностного потенциала [1, с. 105].

Обучение на ступени бакалавриата ведет к освоению общих и профессиональных компетенций до уровня, позволяющего применять их в нестандартных ситуациях, а также выработку навыков выполнения научно – исследовательских работ, которые в дальнейшем совершенствуются в магистратуре. Основа и цели подготовки в магистратуре базируются на представлении о непрерывности и преемственности стадий образовательного процесса. Введение степени бакалавра облегчает выпускникам высших учебных заведений поиск своего места на рынке труда, а также обеспечивает гибкость образовательных программ. Перед магистратурой стоит две основных задачи. Первая – это подготовка высококвалифицированных компетентных специалистов профессиональной направленности, что требует приобретение научных знаний и овладение системным подходом к решению профессиональных проблем. Вторая – это обеспечение непрерывности и преемственности подготовки к самостоятельной научной деятельности. Дальнейшее профессиональное обучение в аспирантуре приводит к формированию компетенции научного работника [2, с. 352].

**Выводы.** Таким образом, многоуровневое непрерывное образование и темпы включения высших учебных заведений в ее реализацию подтверждают актуальность исследования проблемы развития учебных компетенций обучающихся на всех ступенях образовательного процесса в высшем учебном заведении. Принцип непрерывности образования должен быть ведущим принципом, а также ресурсом профессионально-личностного развития кадров, стремление создавать открытую образовательную среду, которая предоставит возможность обучаться на протяжении всей жизни.

#### **Литература:**

1. Батракова И.С. Преемственность подготовки в магистратуре и аспирантуре современного ВУЗА как условие развития исследовательской компетентности обучающихся / И.С. Батракова, А.В. Тряпицын // Известия ВГПУ. – 2014. - №1. – с. 101-107
2. Бекоева М.И. Многоуровневая система высшего профессионального образования как объект научно – педагогического анализа / М.И. Бекоева // Вектор науки ТГУ. – 2012. - №8. – с. 352 – 354.
3. Дегтерев В.А. К вопросу о системе непрерывного профессионального образования // Успехи современного естествознания. - 2014. - № 9-2. - С. 175-180.
4. Жуковская З.Д. О концепции непрерывного образования / З.Д. Жуковская, Л.В. Квасова, В.Н. Фролов // Высшее образование сегодня. – 2007. - №8. – с. 12-17.
5. Меркулова Л.В. Инновационные изменения в процессе подготовки аспирантов в системе непрерывного образования / Л.В. Меркулова // Вестник ЧГПУ. – 2012. - №1. – с. 107-118.
6. Митяева А.М. Многоуровневое образование с позиции компетентностного подхода / А.М. Митяева // Известия ВГПУ. – 2007. - №1. – с. 87-91.
7. Пережевская А. Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). - Пермь: Меркурий, 2015. - С. 38-41.
8. Петрова Н.И. Непрерывное образование как один из факторов конкурентоспособности ВУЗА / Н.И. Петрова // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. – 2014. - №2. – с. 1-6.

## УДК 378.1

**кандидат военных наук Суслов Дмитрий Валентинович**

Новосибирское высшее военное командное училище (г. Новосибирск);

**кандидат педагогических наук Разгонов Виталий Леонидович**

Новосибирское высшее военное командное училище (г. Новосибирск);

**доктор педагогических наук, профессор Лопуха Александр Дмитриевич**

Новосибирское высшее военное командное училище (г. Новосибирск)

## РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Аннотация.* В статье анализируется развитие педагогической системы военно-профессионального образования в России. Отмечается особая роль Петра I в становлении и формировании ее идейно-ценностных основ. Обращается внимание на то, что особое место в формировании офицерского корпуса занимала его военно-педагогическая подготовка. Ее недостаток в условиях социальных перемен второй половины XIX – начала XX века привел к поражению России в ряде войн. Выделяя в структуре военного образования формальную и неформальную организации автор поднимает вопросы о необходимости определения направлений современного развития педагогической системы военно-профессионального образования, соответствующих требованиям подготовки офицерских кадров, готовых решать современные оборонные задачи.

*Ключевые слова:* педагогическая система военно-профессионального образования офицеров, состав военно-профессионального образования, логика развития военно-профессионального образования, эффективность военно-профессионального образования.

*Annotation.* The article analyzes the development of the pedagogical system of military-professional education in Russia. A special role of Peter I in the formation and formation of its ideological and value bases is noted. Attention is drawn to the fact that a special place in the formation of the officer corps was occupied by his military-pedagogical training. Its lack in the conditions of social changes of the second half of the XIX - beginning of the XX century led to the defeat of Russia in a number of wars. While singling out a formal and informal organization in the military education structure, the author raises questions about the need to determine the directions for the modern development of the pedagogical system of military professional education that meet the requirements for training officer officers who are ready to solve modern defense tasks.

*Keywords:* pedagogical system of officer's military professional education, structure of military professional education, logic of military professional education development, effectiveness of military professional education.

**Введение.** В условиях нарастания международной напряженности и военной опасности особенно актуальным становится качественное решение оборонных задач. Ключевая роль в этом Президентом России В. В. Путиным отводится офицерским кадрам. Говоря об этом, он отметил, что «офицерский корпус – особое воинское сообщество, сплоченное общими задачами защиты Родины и духовными ценностями» [1].

**Формулировка цели статьи.** Основной целью нашей работы является попытка разработать методологию современного военно-профессионального образования. Для этого необходимо проанализировать прошлый опыт российской военной школы; выявить основные направления развития педагогической системы военного образования; обосновать необходимость формулирования идейно-ценностной основы военно-профессионального образования России.

**Изложение основного материала статьи.** Начало системной подготовки офицерских кадров положено решениями Петра I, создавшего первые специализированные профессиональные военно-учебные заведения. На начальном этапе его царствования большая часть офицеров приглашалась на службу из-за рубежа, при этом оплата их воинского труда по равноценным должностям более чем в два раза превышала жалование отечественных офицеров. С целью формирования кадровой национальной офицерской школы широко применялось обучение молодых российских дворян за рубежом.

Приоритетный характер подготовке отечественных офицерских кадров был придан после осмысления причин поражения русских войск под Нарвой, одной из которых была массовая сдача в плен шведам наемных иностранных генералов и офицеров [2, с. 498].

Личное участие Петра I в основных сражениях русской армии, в их всесторонней подготовке позволило ему возвыситься до глубокого понимания характера ведущихся войн, осознания необходимости обеспечения соответствия структуры и возможностей военной организации государства их задачам.

Особое место в обеспечении успешности военной организации государства Петр I уделял офицерскому корпусу.

В законодательстве петровского периода были не только жестко определены статус, должностные обязанности, положение и характер отношений различных категорий офицеров в «Артикуле воинском» (1715) [3] и «Табеле о рангах» (1722) [4, с. 25–27], но и заявлены требования к нравственным устоям офицерства, основу которого составляло российское дворянство. Не ограничиваясь нормативными установлениями к порядку прохождения офицерской службы, Петр I обращался к молодым дворянам и с личными советами и пожеланиями по формированию их нравственной и бытовой культуры. Он подготовил сборник «Юности честное зеркало, или показание к житейскому обхождению» [4, с. 36–37], выдержавший множество изданий. Наряду с требованиями к морально-нравственным качествам молодого дворянина в нем были изложены правила культурного обращения в быту, включая соблюдение норм поведения в обращении со старшими, за столом и в придворном обществе.

Отмечая роль Петра в становлении системы военно-профессионального образования, М. П. Погодин писал о том, что табель о рангах, войско, флот, рекрутские наборы, военные училища – суть памятники его неутомимой деятельности и его гения [4, с. 41].

Что было положено в ее основу? Во-первых, безусловно, это создание им самой офицерской корпорации как системы профессиональных управленческих военных кадров и нормативное оформление ее особого статуса.

Во-вторых, в систему были включены ранее отсутствовавшие специальные военно-профессиональные учебные заведения (школы, училища, академии), передающие обучаемым профессиональные военные

знания. В-третьих, важной составляющей военно-профессионального образования стали идеология и ценности формируемого Петром офицерского корпуса российской армии.

В четвертых, сформировался состав профессиональных военных педагогов системы военного образования, начавших накопление и осмысление опыта военно-профессионального образования, что позволит в последующем, в конце XIX века, перейти от эмпирического этапа развития военно-педагогических знаний к становлению военной педагогики как науки [5].

Сформированная таким образом система военного образования включала к XIX веку учебные заведения для подготовки младших специалистов для Армии и Флота, военные и юнкерские училища, кадетские корпуса, в которых обучались будущие офицеры тактического звена и военные академии, включая Академию Генерального штаба, ведущую подготовку специалистов оперативно-тактического уровня управления войсками.

К середине XIX века сложилась ситуация, в которой описанная выше педагогическая система военно-профессионального образования перестала давать адекватные ответы на новые вызовы геополитических противников, имеющих притязания на зоны жизненных интересов России того периода (к ним относились Турция, Франция и Англия). Это привело к развязыванию неудачной для России Крымской войны 1853–1856 годов. В этой войне причинами поражения стали не только отсталость вооружения, военной техники и тактики, но и недостаточная педагогическая подготовка офицерского состава. Осознание этого подвигло Александра II к принятию решения о проведении военной реформы, основная заслуга в реализации планов которой принадлежала военному министру генералу Д. А. Милютину.

Фактически она началась после ликвидации крепостного права и наиболее активно шла в последней четверти XIX века. Реформировалась и система военного образования. Были созданы на базе начальных военных училищ прогимназии, готовившие к поступлению в юнкерские училища, произошла реорганизация кадетских корпусов, на базе общеобразовательных классов которых создавались военные гимназии, а из специальных классов – военные училища.

С этого времени в офицеры производились только лица, получившие военное образование. В высших военно-учебных заведениях были коренным образом переработаны учебные планы и программы, что серьезно улучшило подготовку офицеров с высшим военным образованием [6, с. 140–141]. Для военно-педагогической системы профессионального образования этот период характерен тем, что после отмены крепостного права российское общество включилось, говоря современным языком, в процесс «демократизации». Принятие «Устава о воинской повинности» 1874 года, «Учреждения судебных установлений» 1864 года, «Городового положения» 1870 года, «Положения о губернских и уездных земских учреждениях» 1864 года, «Общего положения о крестьянах, вышедших из крепостной зависимости» 1861 года [4, с. 275–282] создало в стране ситуацию, требующую модернизации всех социальных институтов, включая педагогическую систему военного образования. В военно-учебные заведения начали поступать «разночинцы», появилась необходимость системного проведения воспитания, формирования идей и ценностей демократизирующейся России, постановки преподавания на научную основу.

В разработке теоретических основ педагогической системы военно-профессионального образования неогненным вклад великого военного педагога М.И. Драгомирова, который стал основателем российской военной дидактики и теории воспитания, которое он считал приоритетным по отношению к обучению [7]. К сожалению, в силу ряда причин социально-исторического характера, косности и инерционности монархического режима в России, особенно в плане патриотизации системы общего образования и обеспечения всеобщего образования в стране, позволяющей готовить грамотного и патриотически ориентированного офицера и солдата, шли медленно. В военном образовании дело обстоит не лучшим образом, это видно не только из анализа художественных произведений писателя А.И. Куприна и графа Игнатьева, но и ряда видных офицеров этого периода.

Так, А.И. Верховский отмечал в качестве недостатков подготовки офицеров боязнь самостоятельности, разрушение свободной воли, способности к смелым решениям. Знания в элементарной форме, считал он, требуются от офицера в должности не выше командира роты. От старших ничего не требуется, и им возможно дослужиться до самых высоких должностей, не прочитав ни одной книги на военные темы [8].

Он характеризовал тип начальника, вырабатываемого системой: исполнительный, не решающийся высказать свое мнение, требовательный к подчиненным, но совершенно незнакомый с техникой военного дела на войне, неспособный самостоятельно действовать, теряющийся в боевой действительности без руководства начальников.

Офицерство отличалось аполитичностью, а воспитание военнослужащих нередко расценивалось как антиправительственная агитация. В подобных оценках А.И. Верховский не одинок, привести подобные оценки ситуации в офицерской среде не позволяет, к сожалению, формат нашей статьи.

Указанные недостатки педагогической системы подготовки офицерских кадров привели к проигрышу Россией русско-японской войны и Первой мировой.

После революции 1917 года прежняя система военного образования была сломана, а на ее основе создана новая, соответствующая реалиям нового государства и ее военной организации.

Для ведения педагогической работы в создаваемых военных школах и академиях широко привлекались офицеры царской русской армии. С учетом низкого образовательного уровня обучаемых строилась система их обучения. Широко применялись используемые в педагогике массовых школ в США методы: «активного обучения», «лабораторный», «дальтон-план», «лабораторно-бригадный» [9, с. 34–35].

По мере повышения грамотности населения военно-образовательные заведения переходили к традиционным методам обучения средней и высшей профессиональной школы. Уже в 1921 году существовал высший академический военно-педагогический совет, в котором существовал постоянный рабочий орган – малый академический совет, реализующий общее руководство педагогической и воспитательной работой в вузах. Вузы делились на низшие, высшие и академии [9, с. 28–30].

В кратчайшее историческое время была создана развитая система военного образования, готовящая офицеров тактического, оперативно-тактического и стратегического звеньев военного управления. К 1937 году средний начсостав готовили 75 военных училищ, а уже к 1941 году – 63 училища для сухопутных войск, 32 летных и 14 военно-морских училищ, а старший и высший – 14 военных академий и 6 военных факультетов при гражданских вузах [10, с. 12]. При этом на изучение общественных дисциплин отводилось 633 часа. Кроме указанных училищ существовала развитая сеть курсов (младших лейтенантов и

воентехников, усовершенствования начальствующего состава). С учетом их большого количества обеспечивалась глубокая специализация военно-учебных заведений.

Система военно-профессионального воспитания СССР обладала мощной воспитательной составляющей, базирующейся на популярной тогда коммунистической идеологии. Следует отметить, что предвоенное воспитание исходило из классово-интернационального подхода, недостаток которого изначально был осознан в ходе неудачной войны с Польшей, а в последующем – тяжелой войны с Финляндией, только после этого, с конца 1940 года, ставится задача воспитания в духе советского патриотизма.

Педагогическая система военного образования укрепила перед войной свою кадровую составляющую, материальную базу вузов и смогла обеспечить квалифицированными командно-политическими кадрами бурно растущую Красную Армию.

Главным экзаменом на ее зрелость стала Великая Отечественная война. Ее система военно-профессионального образования СССР с честью выдержала, а в послевоенные годы успешно готовила высококвалифицированные кадры для решения оборонных задач. Необходимо отметить, что негативные тенденции в постсоветский период в ней все же возникали. Они были связаны с массовыми сокращениями армии в период правления Н.С. Хрущева, снижением благосостояния офицеров в 60–70 годы, формированием негативного отношения к армии в ходе горбачевской перестройки. Развал СССР стал, по мнению В.В. Путина, великой трагедией. Унаследованные от СССР вооруженные силы и их военно-профессиональное образование были критично сокращены, в результате чего был утрачен ряд научных школ и образовательных учреждений, готовящих специалистов по ряду специальностей. Военная школа стала готовить курсантов к прошлым войнам и партизанской борьбе. Восстановление основы современной системы военного образования связано с деятельностью С.К. Шойгу. Вместе с этим сегодня существует необходимость глубоко проанализировать оборонные задачи, которые предстоит решать России и ее армии в ближайшие годы. Только это может позволить верно определить стратегию развития педагогической системы военного образования. Мы предлагаем свой взгляд на решение этой проблемы с учетом того, что военное образование как социальная система является организацией, для которой характерны такие системообразующие качества, как цель, иерархия, управление, субъективность, неопределенность функционирования, наличие границ управляемости [11, с. 305].

К существенным признакам ее как организации относятся наличие цели, воплощение отношений власти, совокупность статусов и ролей, правил, регулирующих отношения между ними, формализация целей и отношений.

Организации военного образования включают различные подсистемы: технические, управленческие, идейно-воспитательные, экономические, учебные и иные, в которых функционируют различные социальные группы: профессиональные (формальные), социально-психологические (неформальные).

Формальная организация рациональна, безлична, отношения между индивидами в ней установлены по программе, она подчиняется только функциональным целям [11, с. 219].

Неформальная организация в системе военного образования представлена самопроизвольно складывающейся системой социальных связей, являющихся результатом длительного внутригруппового (корпоративного) и личностного взаимодействия. Ее представляют ветеранские и иные общественные организации, личностные связи действующих офицеров и ветеранов офицерской службы, офицерские традиции, история, культура, реализуемые в офицерской среде ценности.

Неформальная организация – ответ на ограниченные возможности формальной организации учесть все реалии военно-профессиональной деятельности офицерства, неполного тождества деятельности индивида в военной организации и его формальной функции.

Неформальная организация военного образования может и должна вносить в него реальные интересы, планы офицеров, обеспечивать их влияние на систему в целом.

Их единство способны обеспечить: глубокое понимание целей военного образования, понимание их рациональности, формирование государственно-ориентированных идейно-ценностных основ, уход от избыточной формализации системы.

В русле сказанного особое значение для развития системы военно-профессионального образования имеет внесение ясности в ряд смыслообразующих вопросов.

1. Необходимо четко определиться с выбором модели военной школы. Она будет развивать традиции русской победной офицерской школы либо станет блеклой копией англосаксонской, модель которой хотели копировать при Е. Приезжевой? Стоит при этом четко представлять, что в силу глубоких расовых особенностей россиян [12] эта система будет заведомо неэффективной.

2. Какой будет идейно-ценностная основа педагогической системы? Она останется либерально-демократической или твердо станет на рельсы заявленных В. В. Путиным патриотической национальной идеи и ценностей?

3. В военном образовании будет превалировать фундаментальная подготовка высокообразованного офицера-патриота или узконаправленного аполитичного «профессионала»?

4. В содержании образования будут преобладать знания, свойственные высшей школе либо «солдатская наука», для которой достаточно прохождения службы в воинской части?

5. Подготовка преподавателей военных вузов станет системной либо сохранится метод натаскивания людей, не имеющих педагогического образования, в процессе работы «по образцу» коллег, имеющих практический опыт?

6. Снимут ли с педагогов многочисленную бумажную рутину, дав им возможность для профессионально-культурного роста и качественной подготовки к занятиям?

7. Придет ли понимание того, что ежегодное изменение программ обучения по той же специальности снижает качество обучения и не позволяет анализировать их оптимальность?

Ответы на эти вопросы смогут объединить усилия формальной и неформальных организаций педагогической системы военно-профессионального образования, мнения представителей которых по ним сегодня кардинально расходятся.

Мы задали эти вопросы для начала научной дискуссии и ниже изложим по ним свою точку зрения.

На наш взгляд в системе военного образования необходимо развивать модель русской военной школы, вводя в вузах факультетскую систему для обеспечения оптимальной специализации выпускников.



Идейной основой должна стать заявленная В.В. Путиным патриотическая идея и ценности российского офицерства, охарактеризованные в работе В.Л. Разгонова [13].

Образование в системе высшего военного образования должно быть фундаментальным, ориентированным на сферу социального управления.

Для подготовки к замещению низовых командных должностей можно ввести десятимесячные курсы для лиц с высшим образованием и систему «экстерната» для сержантов со средним профессиональным образованием с опытом успешной службы пять и более лет. Будущим офицерам необходимы глубокие знания теории военного дела и военной педагогики, методики обучения и воспитания войск. Истина «оружие командира – его подразделение» – неизменна.

Для подготовки и повышения квалификации педагогов и психолого-педагогической подготовки курсантов в каждом вузе необходима кафедра военной педагогики и психологии, современная война идет преимущественно в области общественного и индивидуального сознания. Необходимо, на наш взгляд, кардинально сократить бумажную составляющую военного образования, которая стремительно нарастает. Приведем пример. Если ранее планирование и отчетность по научной работе были представлены четырьмя основными документами, то теперь их свыше двух десятков на кафедре, где нет исследовательских структур и должностей! Педагоги допоздна, а зачастую и дома погружены в «бумажные дела».

Ежегодно для очередных поступающих в вузы готовятся новые программы, хотя характер деятельности офицера не меняется, разрабатываются новые квалификационные требования.

Но ведь устойчивость и качество обеспечивает традиция, а инновации вполне возможно реализовать в изменении содержания изучаемых тем и применении новых средств обучения.

Повторимся, поставленные нами вопросы – это приглашение к широкой дискуссии педагогической общественности. Представленное нами видение логики их решения отражает преобладающие в педагогическом сообществе военных вузов и ветеранской общественности мнения. Они представляют неформальную организацию высшей военной школы, знают ее проблемы изнутри и искренне желают ее выхода на уровень современных требований военного дела.

**Выводы.** Таким образом можно сделать следующие выводы:

1. Современная система военно-профессионального образования нуждается в серьезной переработке теоретико-педагогических основ.

2. Развитие педагогической системы военных вузов должно идти с учетом традиций победной русской военной школы на основе современных средств и методов образовательного процесса.

3. Успешное развитие педагогической системы высшей военной школы нуждается в адекватной идейно-ценностной основе.

**Литература:**

1. Путин В.В. Выступление на приеме в честь выпускников военных вузов [Электронный ресурс] // [www.kremlin.ru/ events/president/news/46078](http://www.kremlin.ru/events/president/news/46078) [дата обращения: 14.03.2018]
2. Толстой А.Н. Петр I: Роман. – М.: Художественная литература, 1981. – 671 с.
3. Титов Ю.П. Хрестоматия по истории государства и права России. – М.: Проспект, 1999. – 472 с.
4. Писарькова Л.Ф., Данилина Г.Я. История России. XVIII–XIX вв.: Хрестоматия. – М.: Вербум-М, 2003. – 408 с.
5. Лопуха А.Д., Чернов С.А. История образования и педагогической мысли: Курс лекций / Под общ. ред. д.п.н., профессора А.Д. Лопуха. – Новосибирск, 2008. – 279 с.
6. Авдеев В.В., Визер В.Г. Военная история: учеб. пособие. 2 изд., дораб. и доп. – Новосибирск: Архивариус. 2009. – 488 с.
7. Драгомиров М.И. Избранные труды. Вопросы воспитания и обучения войск / под ред. Л.Г. Бескровного. – М.: Воениздат, 1956. – 686 с.
8. Верховский А.И. Россия на Голгофе. Из походного дневника 1914–1918 гг. – Петроград, 1918. – 143 с.
9. Антология военно-педагогической мысли России: учеб. пособие в 12 ч. Ч. VIII. Первая четверть XX века / Авторы-сост. В.Ф. Березин, И.М. Рукавицын / Под ред. В.И. Пронина. – Новосибирск: НВВКУ МВД России, 1992. – 89 с.
10. Антология военно-педагогической мысли России: учеб. пособие в 12 ч. Ч. IX. Вторая четверть XX века / Авторы-сост. В.Ф. Березин, И.М. Рукавицын / Под ред. В.И. Пронина. – Новосибирск: НВВКУ МВД России, 1992. – 109 с.
11. Краткий словарь по социологии / Под ред. Д.М. Гвишиани и Н.И. Лапина. – М.: Политиздат, 1989. – 479 с.
12. Ганс Ф.К. Гюнтер. Избранные работы по расологии / Пер. с нем. А.М. Иванова. – М.: Белые альвы, 2005. – 576 с.
13. Разгонов В.Л. Идеино-ценностные основы профессионального воспитания курсантов военного вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 6. – С. 52-57.

УДК 37.013.31:792.03

старший преподаватель Тяглова Светлана Александровна  
Тюменский государственный университет (г. Тюмень)**АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены особенности внедрения арт-педагогического подхода в подготовку педагогических кадров России рубежа XX – XXI вв. Раскрыто содержание курсов, реализующих данное направление в обучении учителей. Обозначены проблемы и перспективы развития арт-педагогического подхода в XXI веке.

*Ключевые слова:* педагогическое образование; арт-педагогика; театральная педагогика; художественно-образный подход.

*Annotation.* In article features of introduction of art and pedagogical approach in pedagogical higher education institutions of Russia during the period from 80th of the XX century prior to the beginning of the XXI century are considered. The maintenance of courses of the pedagogical higher education institutions realizing this direction of activity in training of teachers in the called time span is opened. Problems and prospects of development of art and pedagogical approach in the XXI century are designated.

*Keywords:* pedagogical education; art pedagogics; theatrical pedagogics; art - figurative approach.

**Введение.** В результате реформ педагогического образования 80-90-х гг. XX века, большое развитие получает творческая инновационная деятельность учителя. Именно в это сложное время начинается новая волна понимания педагогики как искусства, а искусства – как равноправного составляющего учебного процесса, активное внедрение идей театральной педагогики в современное педагогическое образование.

Задачей вузов педагогического профиля становится подготовка учителя, способного качественно работать в эпоху новой образовательной парадигмы, реализовывать адекватные требованиям времени образовательные модели (Профессиональный стандарт «Педагог», Государственный образовательный стандарт высшего педагогического образования, и др.).

Новые стратегии в образовании, с одной стороны, расширили творческую инициативу учителя посредством инновационных технологий и форм обучения, с другой – создали информационную перегруженность учебного процесса излишней наукообразностью учебных текстов, введением дополнительных обязательных предметов как в школе, так и в вузах, что привело к ограничению времени на творчество, саморазвитие будущего учителя. Поиски равновесия логического и образно-эмоционального компонента образования привели ученых к развитию и научному оформлению арт-педагогического подхода, понимаемого нами как ракурса рассмотрения педагогических явлений с точки зрения соотносительности в педагогике логико-гносеологического и художественно-эстетического планов (О.С. Задорина).

**Формулировка цели статьи.** Цель статьи – обобщить опыт российских ученых-педагогов конца XX – начала XXI вв. в становлении арт-педагогического подхода в педагогическом образовании.

**Изложение основного материала статьи.** Обретение учителями и преподавателями свободы творчества в своей профессиональной деятельности привело к появлению многочисленных научных и методических работ в области театральной педагогики, как основной составляющей арт-педагогического подхода (АПП). Следует отметить, что до оформления арт-педагогики в отдельный научный подход, элементы театральной педагогики в разной степени применялись в педагогической практике, и были одними из составляющих таких понятий, как «педагогическое мастерство», «принцип эмоциональности», «педагогическая техника», «артистизм педагога» и др.

В Полтавском педагогическом институте была создана первая в стране кафедра основ педагогического мастерства. Программа «Основы педагогического мастерства» разрабатывалась учеными кафедры для всех педвузов страны. В ее содержание входили занятия по речи и педагогическому общению, элементы актерского и режиссерского мастерства, педагогическая техника. На ее основе издано учебное пособие «Основы педагогического мастерства», составленное учеными Полтавского пединститута.

Отличительными характеристиками программы являлись: продолжительный временной отрезок обучения студентов педагогическому мастерству (2 года), сотрудничество с базовой школой для реализации практической части курса, создание специальных аудиторий для занятий и их техническое оснащение.

В основе обучения первокурсников ставился акцент на самораскрытии, знакомстве с собственными качествами и умении с ними работать (развитие речевых умений, интонационного богатства речи, обучение техникам снятия зажимов, в том числе психологических, и т.п.). На втором курсе студенты овладевали способами коммуникационного воздействия на учеников, постигали различные стили общения. Акцент в содержании ставился на развитии умения понимать другого человека.

Опыт преподавания экспериментального курса показал, что студенты довольно успешно овладевают навыками правильного распределения сил на протяжении урока, могут организовывать свое самочувствие и управлять им. На успешности овладения новыми навыками в системе педагогического тренинга отрицательно сказались недостаточное совершенство нервно-психической организации, дыхательного и речевого аппарата, сенсорно-перцептивной, волевой сферы. В связи с этим в институте была разработана система профессиональной ориентации и отбора абитуриентов, создана школа юного педагога.

В Московском институте открытого образования с 1997 года организованы годовые курсы повышения квалификации «Театр и театральная педагогика в общем и дополнительном образовании» (144 аудиторных часа). Программа опирается на подход М.Е. Ершова (ученика К. С. Станиславского), изложенный в его труде «Режиссура как практическая психология».

Методология П. М. Ершова, основанная на понимании действенной природы театра, максимально сближающей его с действенной природой образовательного процесса, положена в основу образовательных программ «Уроки театра на уроках в школе» и «Режиссура и педагогика корня» (144 часа занятий в режиме по 6 часов один раз в неделю), созданных С. В. Клубковым и А. П. Ершовой специально для кафедры культурологии и эстетического образования Московского института открытого образования (МИОО) в 1997 году.

На основе проведения названных курсов в течение нескольких лет авторы пришли к выводам, что годичные курсы позволяют учителям только коснуться основ профессии, сориентироваться в ней, но не овладеть ею. Это обусловлено отсутствием у некоторых слушателей курсов педагогического образования, начальных знаний в области режиссуры, актерского мастерства, наличием психологической проблемы «профессиональной деформации личности». Немногочисленная часть участников владеет основами педагогического искусства и инновационными педагогическими технологиями.

Самая главная причина, представляющая трудность в овладении элементами театрального искусства, – несоответствие масштабов необходимых жизненных перестроек, без которых невозможно успешно работать в области театральных технологий, и количеством выделенного времени на курс обучения (144 часа занятий в год).

На основе концепции М.П. Ершова построена работа авторов методических пособий по театральной работе в школе:

- концепция «Открытого режиссерско-педагогического действия», автор – профессор Пермского государственного института культуры В.А. Ильев,
- концепция «Режиссура и педагогика корня» разработана учениками С.В. Клубкова на основе его авторской методики и осуществленная в Институте искусствознания под руководством Е.И. Поляковой,
- «Система педагогической режиссуры» директора Центра педагогических технологий “Евгеника” в Санкт-Петербурге Е.В. Кожары,
- «Школьная театральная педагогика как социально-культурный феномен» О.А. Лапиной, генерального директора Санкт-Петербургского центра «Театр и школа», кандидата педагогических наук, преподавателя кафедры этики и эстетики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Упоминание школьной театральной педагогики в данной статье объясняется следующим: в пояснительных записках названных концепций отмечена необходимость реализации авторских методик не только в дополнительном образовании и внеучебной работе школ, но также и в работе учителя-предметника, классного руководителя внутри основных уроков.

Это ставит вопрос о необходимости готовности будущих учителей к работе средствами театральной педагогики. Как отмечал В.А. Ильев, «действие учеников будет подлинным только лишь в том случае, если педагог будет не имитировать педагогические действия, а по-настоящему совершать их» [3].

Силами коллектива сотрудников гимназии № 205 «Театр» г. Екатеринбурга успешно внедрена концепция «Театральная педагогика как средство создания развивающей образовательной среды». Слушателям курсов переподготовки учителей предлагаются различные методические пособия по всем видам художественно-эстетической деятельности с детьми («Мастерская чувств», «Комикс-класс», «Космос театра», «На пути к образу» и др.).

А.Б. Никитина, описывая передовой опыт школьной театральной педагогики, ставит вопрос: *«очень трудно понять, почему в педагогических вузах для всех категорий учителей не ведутся занятия по технике речи и основам риторики так, как это делается в театральных вузах, и почему для педагогов-гуманитариев и педагогов образовательной области «Искусство» не ведется занятия всего комплекса «Сценической речи».* В театрально-педагогической практике техника работы с голосом, так необходимая учителю, прекрасно разработана, так же как и весь комплекс речевых дисциплин» [4].

Схожее мнение относительно отсутствия подготовки студентов в педвузе средствами театральной педагогики и недоработанности профессиональных стандартов в этой области высказывает директор столичного Центра образования №686, создатель школы, где учат и воспитывают театром и музыкой С. З. Казарновский: «К сожалению, в педвузах сегодня многому не учат. Школьные люди – это каста, порода. Их надо отбирать точно так же, как и в театральный вуз. Они должны уметь делиться собой. Отдавать. Учитель – абсолютно актерская профессия. Но посмотрите: в театральных вузах стоят тысячные толпы абитуриентов. А где они у дверей педагогических университетов? Но в театральном есть свое творческое испытание, а в педвузе – нет. Убежден, что в том же стандарте – кодексе учительской этики должно быть написано: педагог – профессия художественная» [5].

С 1995 года в Государственных требованиях к минимуму содержания и уровню подготовки бакалавра по гуманитарным направлениям в разделе содержания курса «Педагогика» становится обязательным мастерство педагогического общения, когда будущий учитель «... владеет системой знаний о закономерностях общения и способах управления индивидом и группой; умениями педагогического общения».

В 1998 г. тренинг педагогического артистизма проводился в группах учителей школ г. Тюмени Ж.В. Вагановой, решая задачи совершенствования психофизического аппарата учителя, расширения сенсорных и эмоциональных возможностей, развития наблюдательности, фантазии, воображения. В 1998 году в Педагогическом институте Тюменского государственного университета был организован курс для студентов и молодых преподавателей «Творческая индивидуальность педагога», реализующий направления «Педагогический артистизм», «Педагогическая режиссура».

Следующий этап развития образования в России приходится на 2000-2003 гг. Принят ряд документов («Федеральная программа развития образования на 2001-2005 гг.», «Национальная доктрина образования в РФ», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» и др.), где сформулирован социальный заказ государства на воспитание молодого поколения в духе высокой нравственности, укрепление нормативно-правовой базы образования, распространение экономических механизмов на сферу образования, участие России в болонском процессе. С другой стороны, наиболее остро проявляются противоречия между необходимостью и возможностью реализации новых форм деятельности учителя и заказа государства в сочетании с традициями богатого опыта отечественной педагогики (В.И. Загвязинский), динамического равновесия двух основных процессов – функционирования и развития (В.А. Сластенин), интериоризации науки, искусства, морали (И.Е. Видт), заинтересованности субъектов образования в постоянном саморазвитии, реализации творческого потенциала (В.П. Борисенков).

Арт-педагогический подход как отдельное направление педагогики разрабатывается в диссертационных исследованиях и монографиях О.С. Задориной [2], Н.Ю. Сергеевой [6]. Определены основные понятия АПП (арт-педагогическая деятельность, арт-педагогическое сопровождение, режиссура урока, и пр.), выделены основные задачи, средства и процессы подхода, научно доказана необходимость опоры педагогического процесса на принципы, методы, и приемы искусства.

Включение элементов АПП в педагогическое образование становится одной из основных тем в проблематике диссертационных исследований первого десятилетия XXI века (Л.А. Бабицкая, В.Л. Борзенков, О.А. Михалева, Г.А. Чомаева, М.А. Эркенова, Л.Б. Соколова, А.А. Сондатова и др.). Авторские курсы педагогической режиссуры, развития речи, педагогического общения появляются как в педагогических вузах, так и в институтах культуры и искусств нашей страны (О.С. Задорина, А.П. Панфилова, Ж.В. Ваганова, М.В. Зайчикова, Н.А. Барышева, Л.Д. Лебедева, Н.Ю. Сергеева). Развитие игровых технологий, театрально-педагогической среды, разнообразных тренингов объединяет вышеназванных авторов в идее отступления от сложившегося в вузовской практике теоретического подхода к изучению психолого-педагогических дисциплин.

С 2000 года проблемой переподготовки педагогических кадров для театральной работы с детьми на серьезном уровне занимается основатель и научный руководитель проекта «Развитие интерактивных технологий обучения в городских и сельских образовательных учреждениях» – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Московского психолого-социального университета, действительный член Академии педагогических и социальных наук В.М. Букатов. Автор регулярно проводит очно-заочные и онлайн-курсы повышения педагогической квалификации «Интерактивные технологии обучения: режиссура урока в современной школе» продолжительностью 32 и 72 часа для педагогов общеобразовательных учреждений различного профиля. Сайт автора «Открытый урок» — это интернет-площадка для сотрудничества и общения учителей, студентов, руководителей образования, созданная для повышения качества деятельности всех названных участников образовательного процесса. Разработки автора и формы их реализации оказывают незаменимую помощь учителям как городских, так и сельских школ, а также студентам – будущим учителям. На наш взгляд, дистанционные формы образования, активно развивающиеся в XXI веке, вполне могут быть хорошим дополнением к практическому освоению арт-педагогики.

**Выводы.** На всем протяжении XX века использование искусствоведческих категорий при анализе явлений педагогической действительности, обучении педагогическому творчеству в педагогической науке и практике осуществлялось разрозненно и фрагментарно. Опора на знаниевую сторону подготовки учителей преобладала как внутри содержания дисциплин психолого-педагогического цикла, так и в учебниках педагогики. Это повлекло за собой проблему сохранения профессионального здоровья учителя (нарушения в работе голосового аппарата, эмоциональное выгорание, психологическая гибкость), а также отсутствие необходимых коммуникативных навыков (четкая образная речь, богатство интонаций, невербальная коммуникация, и пр.) в работе молодого специалиста.

Решение проблемы расширения представления о педагогике как комплексной науке, раскрывающей содержание образования при помощи рациональных и эмоционально-образных способов, ценностно-смысловых компонентов искусства вызвало появление множества научных исследований и новых педагогических направлений на рубеже веков. Синтез прошлого опыта в данном направлении для решения современных проблем образования привел к оформлению арт-педагогики как отдельного педагогического подхода.

АПП в современном педагогическом образовании выступает своего рода трансформатором теорий и знаний студента в его будущий опыт, являясь залогом его успешной практической профессиональной деятельности, соответствуя требованиям профессионального стандарта XXI века, акцентирующего «универсальность» будущего учителя (творчество, инициативность, эрудированность, и т.д.).

Таким образом, включение арт-педагогического подхода в содержание дисциплин по курсу педагогики в вузах педагогического профиля становится необходимостью – занятия арт-педагогией, помимо своего прямого предназначения, раскрывая в студентах природные задатки и обучая возможностям творческого самовыражения, активизируют внутренние резервы личности, подспудно оказывают своего рода психотерапевтическую функцию, снимая напряжение, создаваемое перегруженностью эмоционального и информационного поля в современном мире.

С другой стороны, увеличение количества научных исследований, связанных с внедрением области искусства в процесс обучения педагогов, обнаружило ряд существующих проблем: путаница и подмена понятий внутри АПП самими преподавателями и учителями (различные трактовки АПП, проведение равенства с арт-психологическими техниками), неготовность большинства преподавателей менять привычные формы изложения материала, отсутствие системообразующей связи всех элементов АПП в школьном и вузовском образовании, преемственности направления в педагогическом образовании. Другими словами, преодоление существующей сегодня фрагментарности включения АПП в педагогическое образование, расширение его поля действия и преемственности на разных ступенях образования, позволит говорить о возможности развития АПП в отдельную область практико-ориентированного направления в образовании в будущем.

#### **Литература:**

1. Загвязинский, В.И. Наступит ли эпоха возрождения ? Стратегия инновационного развития российского образования: монография. 2-е изд., перераб. и доп. / В.И. Загвязинский. – М.: Логос, 2015. – 140 с.
2. Задорина, О.С. Арт-педагогический подход в образовании: монография / ТюмГУ. Тюмень: Издательство ТГУ, 2004. – 232 с.
3. Ильев, В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока: учебное пособие для учителей средних школ и студентов педагогических институтов / В.А. Ильев. – Москва: Аспект Пресс, 1993. – 127 с.
4. Никитина, А.Б. Ведущие концепции современной театральной педагогики в школе и их авторы / Детский театральный журнал №1, 2012. – 38 с.
5. "Российская газета" - Федеральный выпуск №6034 (58) 2013 г.
6. Сергеева, Н. Ю. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя: монография / Н. Ю. Сергеева. – М.: Изд-во УРАО, 2010. - 309 с.



УДК 378:001.891

кандидат филологических наук, доцент,

заведующая кафедрой лингвистики Уварова Ирина Викторовна

Кубанский государственный медицинский университет (г. Краснодар);

преподаватель кафедры лингвистики Артамонова Татьяна Федоровна

Кубанский государственный медицинский университет (г. Краснодар)

### ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: К ПРОБЛЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ КУБАНСКОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

*Аннотация.* В статье рассмотрена необходимость формирования самообразовательной компетенции обучающихся в вузах в рамках организации их самостоятельной работы. Пути активизации этой деятельности включают самообучение и применение полученного знания. Результатом этого должна стать способность студента понимать, анализировать и оценивать знания, которые можно использовать в дальнейшей трудовой деятельности. Эта компетенция развивает такие качества студента, как независимость, критические способности, уверенность в себе, ответственность и чувство долга, что позволяет назвать выпускника вуза компетентным специалистом.

В статье анализируются особенности управления самообразовательной компетентностью студентов Кубанского медицинского университета при изучении иностранных языков.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа студентов, компетентный подход, самообразовательная компетентность, современный вуз, самообразовательная культура.

*Annotation.* The article considers the necessity of forming the self-educational competence of students in higher education institutions within the framework of organizing their independent work. Ways to intensify this activity include self-learning and the application of acquired knowledge. The result should be the student's ability to understand, analyze and evaluate knowledge that can be used in future work. This competence develops such qualities of the student as independence, critical abilities, self-confidence, responsibility and a sense of duty, which makes it possible to call the graduate of the institution a competent specialist.

The article analyzes the features of managing the self-educational competence of students of the Kuban Medical University in the study of foreign languages.

*Keywords:* independent work of students, competent approach, self-educational competence, modern high school, self-educational culture.

**Введение.** Высшее образование - определяющий фактор, влияющий на профессиональное становление человека. Российская система высшего образования должна соответствовать европейским стандартам в контексте подготовки высококомпетентного специалиста, способного к непрерывному профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию, обладающего теми информационно-познавательными компетенциями, которые бы позволили ему активно включиться в самостоятельную познавательную деятельность в вузе, способного использовать эти компетенции в послеобразовательной работе в целях непрерывного прогрессивно-творческого саморазвития.

Важной составляющей образовательного процесса студента является самостоятельная работа, включающая изучение рекомендованной литературы, написание эссе, рефератов, курсовых работ и другие виды, и формы деятельности.

Реформа высшей школы, осуществляемая в стране в процессе перехода от парадигмы образования к парадигме обучения, актуализирует обращение к проблеме управления этой работой студента.

Стандарт нового поколения высшего профессионального образования предполагает увеличение часов на самостоятельную работу студентов, но, по мнению Н.В.Бордовской, это пока не дает положительного результата. Она объясняет такую ситуацию тем, что содержание этой работы не связано с формированием конкретных компетенций и не обеспечивает ее качество [1].

Вышеизложенное актуализирует необходимость создания условий для формирования самообразовательной компетенции обучающихся путем повышения качества этой деятельности и воспитания потребности в ней.

**Формулировка цели статьи.** Изучение самостоятельной работы студентов вуза в контексте компетентного подхода, обоснование необходимости управления этим процессом, выявление особенностей формирования самообразовательной компетентности студентов Краснодарского государственного медицинского университета.

**Изложение основного материала статьи.** Самостоятельная работа всегда была важным компонентом в структуре образовательного процесса высших учебных заведений России. За это время сложилось множество характеристик рассматриваемого концепта.

Научная литература определяет этот вид деятельности студентов как форму, в которой осуществляется их познавательная деятельность; как компонент системы образования; как принцип, связывающий ступени образовательного процесса? и интегрирующий учебную и практическую деятельность студента в единое целое; как способность планировать, систематизировать, регулировать и активно осуществлять работу без постоянного внешнего руководства и помощи; и т.д.

Самостоятельная работа - это умение получать научные знания путем личных поисков и большого интереса к их приобретению [2]; это деятельность студентов по усвоению умений и знаний, направляемая преподавателем, но протекающая без его руководства [3]; это работа студентов, выполняемая в специальное время без участия преподавателя, но по его заданию [4]; это средство формирования знаний студентов, выступающего, как объектом его деятельности, так и формой проявления конкретного способа выполнения учебных заданий [5]; это организуемая деятельность, которая в силу познавательных мотивов самих студентов, осуществляется ими под управлением преподавателя, обучающей программы или компьютера в удобное время [6].

Реформа высшего образования направлена на то, чтобы превратить самостоятельную работу студента в основную форму обучения. Это требует превратить студента из пассивного потребителя знаний в его

активного потребителя, умеющего грамотно формулировать проблему, предлагать способы ее решения, доказывать ее правомерность. Такая ситуация объясняется появлением новых информационных технологий, расширением рынка труда, накоплением баз данных, требующих реакции на возникающие профессиональные риски, оперированием большими массивами информации, «уходящими» в смежные отрасли и т.д.

Современная компетентностная парадигма образования по-новому расставила акценты с процесса на его результат, интегрировала разобщенные компоненты через «опыт, основанный на знаниях», соединила навыки, мастерство, лично опосредованный результат обучения и самообразование [7]. Таким образом, компетентностный подход актуализирует проблему управления системой самостоятельной работы обучающихся путем совершенствования их самообразовательной компетентности, одной из ключевых образовательного Стандарта третьего поколения [8]. Эта компетенция включает совокупность взаимозависимых смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта студента, необходимых для осуществления им специально организованной, самостоятельной, систематической лично и социально значимой продуктивной деятельности.

Необходимость формирования этой компетенции доказывают многие ученые, в т.ч. О.Ю. Поляничко, Е.Н. Трущенко, О.Е. Лебедев и др. [9].

Так, О.Ю. Поляничко предлагает модель системы аудиторной внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся, генеральной целью которой является формирование компетенции самообразования.

По мнению Е.Н. Трущенко, реализация компетенции самообразования способствует эффективной профессиональной подготовке выпускника вуза и может быть осуществлена при соблюдении следующих условий: обеспечение мотивационно-ценностного отношения его к самостоятельной работе посредством формирования его внутренней, внешней и процессуальной мотивации; проектирование учебных курсов как системы профессионально ориентированных задач, решение которых позволяет осуществить планомерный переход от его учебной работы к профессиональной деятельности; методическое оснащение самоорганизации учебной работы студента с использованием возможностей телекоммуникационных технологий; обеспечение контроля за самостоятельной работой студента на основе мониторинга процесса профессионального становления будущего специалиста (магистра).

Основные принципы, на основе которых строится компетенция самообразования и которые составляют ее основу, представлены О.Е. Лебедевым. По его мнению, смысл образования заключается в развитии у студентов способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности, используя собственный опыт; содержание образования включает дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, и других проблем; смысл управления образовательным процессом заключается в создании условий для формирования у студента опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования; оценка результатов основывается на анализе уровней образованности, которые достигаются на определенном этапе образования.

Процесс создания указанной компетенции формирует рефлексивные знания и умения, приобретая, тем самым, личностный выход из разного рода ситуаций. В результате этого вырабатываются определенные качества личности, необходимые для решения жизнедеятельностных проблем, а также другие новообразования, являющиеся неотъемлемыми компонентами компетентности [10].

Самообразовательная компетентность, таким образом, понимается как система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя.

В данной логике она формирует личностное знание студента, предполагая многовариантность, ориентируясь на генерацию нового знания, которое стало результатом его собственного открытия. В современных исследованиях личностное знание — это структура, складывающаяся в пространстве вуза, которое классифицируется на коренное, поверхностное, глубинное, инновационное и мета-знание. Оно способствует приобретению, хранению, адаптации, распространению, генерации, коммерциализации вновь приобретенного знания.

Обращаясь к проблеме управления формированием указанной компетенции, можно сослаться на исследования Б.Г. Ананьева, В.Г.Афанасьева, Ю.К. Бабанского, Е.П. Тонконогой, и др.

В широком смысле управление — это процесс, который характеризуется такими основополагающими моментами, как целенаправленность динамичность, системность в воздействии субъекта управления на его объект, обеспечение эффективного функционирования и развития объекта управления.

С учетом всего выше обозначенного можно сделать вывод, что управление самостоятельной работой обеспечивает, с одной стороны, сохранение целостности образовательного процесса, с другой, - его эффективное функционирование, показателем которого является достижение целей обучения. Таким образом, управление самостоятельной работой это целенаправленный, системно организованный процесс воздействия на ее составные элементы и связи между ними, обеспечивающий их целостность и оптимальное развитие [11].

Остановившись на вопросе управления формированием самообразовательной компетентностью студентов при изучении иностранных языков в Кубанском медицинском университете, необходимо отметить, что эта дисциплина особенно предрасположена к самостоятельному изучению [12]. Здесь очень важно формирование исследуемой компетенции, являющейся основополагающей в изучении иностранного языка. Эта компетенция формируется на начальном этапе обучения и помогает довести знание иностранного языка до высокого профессионального уровня. Конечно, нет готовых рецептов изучения этой дисциплины, но существуют правила, позволяющие сделать процесс эффективным и успешным.

С нашей точки зрения необходимо помочь студенту сформировать алгоритм деятельности при изучении иностранных языков, который включает мотивацию и необходимые условия для обучения. Если этого нет, то у студента нужно развивать умение самостоятельно изучать язык и видеть результаты этой работы.

Сознательные интеллектуальные усилия студента являются решающим фактором при изучении языка. Они не зависят ни от методов преподавания, ни от методов его изучения. Это доказывает, что единственный путь к овладению языком - упорная и сознательная самостоятельная работа [12].

Для решения указанной проблемы и необходима самообразовательная компетенция, помогающая самостоятельно ставить цель, корректировать, анализировать и оценивать свою учебную деятельность,

активизировать внутреннюю познавательную мотивацию, направленность обучения на самопознание, самореализацию, саморазвитие.

Вышеизложенное расширяет функции компетенции самообразования до самообразовательной культуры студента медицинского вуза, которая является составной частью его общей культуры. Она представляет собой интегральное личностное начало, выраженное в соединении культурно-образовательного мировоззрения, знаний, умений, опыта, обеспечивающих целенаправленную самообразовательную деятельность по удовлетворению личных познавательных потребностей в самообучении и самовоспитании [13].

**Выводы.** Исследование проблемы управления формированием самообразовательной компетентностью студентов современного вуза на примере Кубанского медицинского университета позволяет сделать некоторые выводы. Во-первых, управление формированием самообразовательной компетентностью студентов реализуется в единстве трех взаимосвязанных форм: внеаудиторная самостоятельная работа, аудиторная самостоятельная работа, которая осуществляется под непосредственным руководством преподавателя и творческая, в том числе научно-исследовательская работа. Во-вторых, границы между этими видами деятельности весьма условны, а сами виды самостоятельной работы пересекаются друг с другом. Значимость этой работы выходит далеко за рамки отдельного предмета, в связи с чем, выпускающие кафедры должны разрабатывать стратегию формирования системы умений и навыков самостоятельной работы. Согласно новой образовательной парадигме, независимо от специализации и характера работы, любой начинающий специалист должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками деятельности в рамках своего профиля. Очевидно, что для подготовки такого специалиста необходима первичная теоретическая база, научный фундамент, которые и закладываются в процессе формирования самообразовательной компетентности.

#### **Литература:**

- 1 Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учеб. пособ. для вузов, рек. УМО РФ. СПб.: Питер, 2011.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007.
4. Пидкасистый П.И. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы. М.: Педагогическое сообщество России, 1999.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2003.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании // Высшее образование сегодня. – 2003. - №5. – С. 34 – 42.
7. АП\_Лобанов, А. П. Самостоятельная работа студентов в контексте компетентного подхода // Организация самостоятельной работы студентов на факультете вуза: Материалы междунар. науч.-прак. конф. Минск, 16–17 ноября 2006 г. / Отв. ред. В. В. Сергеевкова. Мн.: БГУ, 2006. С. 35–38.
8. Бухарина Г.П. Реализация компетентного подхода в организации самостоятельной работы студентов (СРС) проектирование компетентного содержания (СРС) в условиях перехода к новым стандартам [Электронный ресурс] URL: <http://100-edu.ru/doc/32508/index.html>.
8. Поляничко, О.Ю. Моделирование системы самостоятельной работы будущих педагогов (на примере математики) 13 00 08 - теория и методика профессионального образования Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук 2008; Трущенко, Е.Н. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов в вузе Е.Н. Трущенко. Майкоп: Изд. «Аякс», 2008. 24 с.; Лебедев, О.Е. Компетентный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. 5. – С. 3-12.
- 9 Гуслякова Л.Г., Григорьев С.И. Культуроцентричность и компетентность в современном социальном образовании: монография. М.: Изд-во РГСУ. 2009.
10. Фёдорова М.А. Учебная самостоятельная деятельность студентов в контексте компетентного подхода [Электронный ресурс] URL: [http://www.jeducation.ru/2\\_2010/27.html](http://www.jeducation.ru/2_2010/27.html). 24.
11. Мартынова О. А. Особенности управления образовательным процессом / Научный аспект № 1 – 2013 – Самара, 2012. [Электронный ресурс] URL: <http://na-journal.ru/3-2012-gumanitarnye-nauki/128-osobennosti-upravlenija-obrazovatelnyim-processom>.
12. Чайковская Л. И. Самообучение иностранным языкам. Методические рекомендации. Магадан; Изд. СМУ. 2004.
13. АП. Лобанов, А. П. Самостоятельная работа студентов в контексте компетентного подхода. Материалы междунар. науч.-прак. конф. Минск, 16–17 ноября 2006 г. Отв. ред. В. В. Сергеевкова. Мн.: БГУ, 2006. С. 35–38.

**Педагогика**

#### **УДК 378.1**

**адъюнкт, капитан Уланов Дмитрий Владимирович**

Военный университет Министерства Обороны Российской Федерации (г. Москва)

### **АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ БДИТЕЛЬНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ВАЖНОГО КАЧЕСТВА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РАКЕТНЫХ ВОЙСК СТРАТЕГИЧЕСКОГО НАЗНАЧЕНИЯ**

*Аннотация.* Статья в своем содержание отражает основные внутренние и внешние факторы, наличие которых потенциально влияет на политическую и экономическую и военную составляющую Российской Федерации в целом. Так как, главным критерием военной составляющей РФ являются Ракетные войска стратегического назначения, главной задачей которых является выполнение поставленных задач в любых условиях обстановки. Результаты представленного материала статьи могут быть использованы при совершенствовании подготовки военнослужащих, как основных элементов системы, несущих боевое дежурство на боевых постах.

*Ключевые слова:* бдительность, ракетные войска, боевое дежурство, анализ, процесс.

*Annotation.* The article in its content reflects the main internal and external factors, the presence of which potentially affects the political, economic and military components of the Russian Federation as a whole. As the main criterion of the military component of the Russian Federation are strategic Rocket forces, the main task of which is to perform tasks in any situation. The results of the article can be used to improve the training of military personnel as the main elements of the system, bearing combat duty at combat positions.

*Keywords:* vigilance, missile forces, alert, analysis, process.

**Введение.** Современный мир характеризуется высокой динамичностью трансформации системы международных отношений. После окончания эры биполярной конфронтации возникли противоречивые тенденции к формированию многополярного мира и к установлению доминирования одной страны или группы стран. При этом их реализация зачастую базируется на военно-силовых способах решения проблем мировой политики, которые идут в разрез с существующими нормами мирового права. Таким образом, ставка на военную силу по-прежнему возглавляет перечень мер разрешения кризисных ситуаций в мире. Россия, как одно из крупнейших государств мира с уникальным геостратегическим положением, многовековой историей и богатыми культурными традициями, обладающее значительным экономическим, научно-техническим и военным потенциалом, не может оставаться в стороне от происходящих мировых процессов. Для достижения своих национальных интересов она заинтересована в сохранении стабильных международных отношений между наиболее мощными в экономическом и военном отношении государствами и стратегической стабильности в целом как в мировом, так и в региональном масштабах. Поэтому в качестве приоритетных направлений обеспечения своей военной безопасности Россия рассматривает усиление комплекса мер по сохранению стратегической стабильности, предупреждению военных конфликтов и предотвращению их эскалации. При реализации этих мер Россия опирается на потенциал сдерживания, главное предназначение которого состоит в предупреждении и пресечении попыток государств или коалиций государств разрешить с помощью военной силы противоречия с Российской Федерацией и ее союзниками посредством убедительной демонстрации решимости и готовности применения силы.

Сегодня Россия обладает достаточной военной мощью. Планом строительства и развития Вооруженных Сил на период до 2025 года предусмотрено их дальнейшее организационное совершенствование и качественное развитие образцов вооружения и военной техники. Однако важная особенность нынешней обстановки такова, что реформирование Вооруженных Сил России пока не завершено. Ряд государств и их союзы получили значительное превосходство в силах общего назначения. В сложившейся экономической ситуации в стране основной реальной военной силой, способной компенсировать потенциальные военные угрозы России, остаются стратегические ядерные силы (СЯС). Необходимо отметить, что если в начальный период своего существования ядерное оружие рассматривалось как мощное наступательное средство достижения превосходства в войне, то сегодня оно во многом стало политическим средством достижения целей, осуществляя свою функцию сдерживания потенциального агрессора. Поэтому в сложившихся условиях Россия, как это определено в Военной доктрине РФ, рассматривает ракетно-ядерное оружие как один из важнейших факторов сдерживания агрессии, обеспечения своей военной безопасности, поддержания международной стабильности и мира.

**Формулировка цели статьи.** Целью проведенного автором исследования являлось выявить и проанализировать влияние внутренних и внешних факторов на состояние главной составляющей боевой готовности Ракетных войск стратегического назначения-бдительности, как профессионально важного качества личности.

**Изложение основного материала статьи.** Ракетные войска стратегического назначения (РВСН) - род войск Вооруженных Сил Российской Федерации, главный компонент ее стратегических ядерных сил. Предназначены для ядерного сдерживания возможной агрессии и поражения в составе стратегических ядерных сил или самостоятельно массированными, групповыми или одиночными ракетно-ядерными ударами стратегических объектов, находящихся на одном или нескольких стратегических воздушно-космических направлениях и составляющих основу военного и военно-экономического потенциала противника [1].

Период Новейшей истории РВСН начался в начале 90-х, вместе с распадом СССР и началом масштабной ликвидации мощностей в рамках договорённостей «СНВ» - тема для многих болезненная. Политика, проводимая в отношении Ракетных Войск Стратегического Назначения руководством СССР и России в конце 80х-начале 90х многими не без оснований расценивается как предательство. Так или иначе, войска РВСН удалось сохранить – одно это не может не радовать.

Сложный период для страны и армии и в войсках РВСН России прошёл далеко не без потерь, но было место и ярким победам. Первые мобильные ракетные комплексы в истории РВСН нашей стран разработаны и приняты на вооружение ещё в Советское время. Но одним из главных достижений нашей страны периода становления Российской Федерации стало создание и постановка на боевое дежурство в частях РВСН России уникальных МРК «Тополь-М», 30 декабря 1998 года «Таманская дивизия РВСН Светлый» первой в составе Ракетных Войск Стратегического Назначения РФ заступила на боевое дежурство с мобильным ракетным комплексом пятого поколения «Тополь-М». С 2000 года «Тополя» приняты на вооружение соединениями РВСН в п. Юрья-2 и Тейково, далее с каждым годом количество новейших ракетных комплексов в армии росло. По состоянию на конец 2012 года на вооружении стратегических войск РФ 60 ракет «Тополь-М» шахтного базирования и 18 МРК [2].

В конце октября текущего года была проведена внезапная проверка РВСН. Она показала, что войска находятся в высокой степени готовности. Тем не менее их нужно оснащать новыми поколениями техники. И оборонный комплекс успешно справляется с этой задачей.

Уже развёрнут процесс планового перехода РВСН на современные ракетные комплексы стационарного и мобильного базирования. В 2013 году два ракетных полка оснащены новыми подвижными комплексами «Ярс», а в следующем году арсенал РВСН пополнится новыми межконтинентальными баллистическими ракетами наземного базирования.

Очень большое значение имеют перспективные средства по преодолению (ПВО) и характеристики – как точностные, так и связанные с защищённостью и живучестью ракетных комплексов. Они приоритетны для сегодняшних разработок.



Конечно, хорошие комплексы могут создавать только предприятия с современной технической базой, техническим оснащением, которое обновляется в соответствии с федеральной программой технического перевооружения.

Решается и вопрос подготовки кадров, начиная со студенческой скамьи и кончая прохождением практики на конкретных предприятиях, чтобы можно было и впредь оперативно и успешно решать все первоочередные задачи.

Боевые возможности РВСН зависят не только от количества и характеристик состоящих на вооружении ракет, но и от эффективности управления ими. Ведь в ракетно-ядерном противостоянии счет времени идет на секунды. В процессе повседневной службы, и тем более, боевой ситуации жизненно необходим быстрый и надежный обмен информацией между всеми структурными звеньями РВСН, четкое доведение команд до всех носителей и пусковых установок баллистических ракет. Первые соединения баллистических ракет использовали принципы и опыт управления, выработанные в артиллерии, но с созданием РВСН как вида Вооруженных сил СССР они получили свою централизованную систему управления. Были созданы органы управления РВСН: Главный штаб ракетных войск; Главное управление ракетного вооружения; Центральный командный пункт Ракетных войск с узлом связи и вычислительным центром; Управление боевой подготовки и военно-учебных заведений; Тыл Ракетных войск; а также ряд специальных служб и отделов. Впоследствии структура органов военного управления РВСН неоднократно менялась.

В настоящее время центральным органом военного управления РВСН является Командование ракетных войск стратегического назначения, входящее в состав Центрального аппарата Министерства обороны РФ. Командующий РВСН – генерал-полковник Каракаев Сергей Викторович. В состав Командования РВСН входит Штаб ракетных войск стратегического назначения, который подчиняется непосредственно командующему данным родом войск. В функции Штаба входит организация боевого дежурства и боевого применения РВСН; поддержание боеготовности; развитие РВСН; руководство оперативной и мобилизационной подготовкой; обеспечение ядерной безопасности и некоторые другие. Штаб возглавляет начальник, являющийся первым заместителем командующего РВСН. Централизованное боевое управление дежурными силами РВСН осуществляется Центральным командным пунктом ракетных войск стратегического назначения (ЦКП РВСН). Боевое дежурство несут четыре идентичные смены. ЦКП РВСН включает управление и основные подразделения: дежурные смены; отдел подготовки информации; отдел подготовки и контроля боевой готовности, координации деятельности центральных командных пунктов; аналитическая группа и другие. ЦКП РВСН расположен в подмосковном поселке Власиха (с 2009 г. носит статус ЗАТО) в подземном бункере на глубине 30 метров. Аппаратурой ЦКП РВСН обеспечивается непрерывная связь со всеми боевыми постами РВСН, на которых дежурит в общей сложности 6 тысяч офицеров-ракетчиков. Автоматизированная система боевого управления (АСБУ) стратегическими ядерными силами носит название «Казбек». Ее портативный терминал «Чегет» известен как «ядерный чемоданчик», который непрерывно находится у Верховного Главнокомандующего – Президента Российской Федерации. Аналогичные «чемоданчики» имеются у Министра обороны и начальника ГШ. Их основное назначение – передача на командные пункты РВСН специального кода, разрешающего использование ядерного оружия. Разблокировка произойдет только в том случае, если код поступит от двух из трех терминалов. С принятием на вооружение ракетного комплекса «Ярс» в РВСН России внедряется система боевого управления четвертого поколения и уже идут государственные испытания АСБУ пятого поколения. Ее звенья планируется начать внедрять в войска уже с 2016 г. АСБУ пятого поколения сможет доводить боевые приказы непосредственно до каждой ПУ, минуя промежуточные звенья. Будет обеспечена возможность оперативного переприцеливания ракет современных типов («Тополь-М», «Ярс», «Булава») прямо в полете. А вот для ракет устаревших типов – Р-36 и УР-100 – такая возможность уже не предусмотрена [3].

Говоря об РВСН России, стоит отметить одну их уникальную особенность – способность нанести гарантированный ракетно-ядерный удар по агрессору даже в том случае, если все командные звенья и системы боевого управления РВСН разрушены, а личный состав ракетных частей мертв. Долгое время о системе «Периметр» не было достоверной информации из-за окружавшего ее режима строгой секретности. Сегодня известно, что комплекс автоматического управления массированным ответным ядерным ударом РВСН существует, и носит индекс 15Э601 (в западных СМИ получила название – «Мертвая рука»). По данным официального сайта МО РФ, система «Периметр» заступила на боевое дежурство в 1986 году [4]. То, что она находится на боевом дежурстве и в настоящее время, в 2011 г. подтвердил командующий РВСН генерал-лейтенант С. Каракаев в интервью «Комсомольской правде». «Периметр» является дублирующей системой управления для всех родов войск, имеющих на вооружении ядерные боезаряды, и призван обеспечить гарантированный пуск шахтных МБР и БРПЛ в случае уничтожения командной системы «Казбек» и систем боевого управления РВСН. Принцип работы и возможности комплекса «Периметр» достоверно не известны. Есть сведения, что основной компонент системы – автономный программно-командный комплекс на базе искусственного интеллекта, контролирующей обстановку по множеству параметров при помощи собственных датчиков. После принятия итогового решения о факте ракетно-ядерного нападения и о нанесении ответного удара, запускаются специальные командные ракеты 15А11, созданные на базе МР УР-100. При помощи мощных передатчиков в полете они транслируют команды на запуск для всех уцелевших МБР и БРПЛ. По другим данным (интервью якобы одного из разработчиков системы журналу Wired), комплекс все-таки активируется вручную уполномоченным на это лицом. Затем начинается мониторинг сети датчиков и, если применение ядерного оружия все-таки имело место, проверяется связь с Генштабом. Если связь отсутствует, система автоматически разблокирует ядерное оружие и, минуя стандартную сложную процедуру, передает право принятия решения о запуске ракет любому, кто находится в специальном высокозащищенном бункере.

Планами развития РВСН предусмотрено выведение устаревших типов МБР из боевого состава по мере истечения установленных сроков их эксплуатации: УР-100НУТТХ – в 2019 г., «Тополь» – в 2021 г., Р-36М2 «Воевода» – в 2022 г. Постепенно их заменят МБР РС-24 «Ярс» в шахтном, грунтовым и, возможно, железнодорожном вариантах базирования. Ракетные комплексы «Тополь-М» больше закупаться не будут, но сохранятся на боевом дежурстве, предположительно, до 2040 г. МБР «Ярс» с 4 боевыми блоками, конечно, не может стать полноценной заменой «Воеводе», которая несет 10 боевых блоков. Поэтому Государственным ракетным центром им. Макеева на Урале разрабатывается новая тяжелая жидкостная МБР «Сармат». Опытнo-конструкторские работы по ней должны завершиться к 2018 – 2020 г. «Сармат» будет меньше и

вдвое легче, чем «Воевода» – ее стартовая масса составит 100 тонн, при заявленной забрасываемой массе в 5 т. Показатели тяги на единицу веса у «Сармата» по сравнению с Р-36 значительно возрастут. Массогабаритные характеристики МБР «Сармат» примерно соответствуют УР-100НУТТХ, что позволит относительно легко переоборудовать для размещения новых ракет уже существующие ракетные шахты. В текущем 2015 г. успешно завершены испытания усовершенствованной версии «Ярса» - РС-26 «Рубеж» разработки Московского института теплотехники (МИТ). Ожидается ее поступление в войска уже 2016 г. Первой РС-26 получит иркутская 29-я гвардейская ракетная дивизия. Ожидается возврат в строй БЖРК. Новый ракетный поезд получит название «Баргузин». К 2016 г. МИТ должен подготовить конструкторскую документацию по нему, а к 2019 появится первый образец. Новый БЖРК будет вооружен ракетами «Ярс», которые вдвое легче, чем Р-23УТТХ (49 и 104 т соответственно). Поэтому «Баргузин» сможет нести шесть ракет. При этом возрастет его подвижность, так за счет меньшего веса вагонов поезд будет не так сильно изнашивать железнодорожные пути. Вместо трех тепловозов, как у БЖРК «Молодец», «Баргузин» будет тянуть всего один тепловоз. Это повысит скрытность поезда, ведь его сложно будет отличить от обычных товарных составов. И еще, что важно, «Баргузин» будет полностью российским изделием – в отличие от «Молодца», большая часть деталей которого производилась на заводе «Южмаш».

**Выводы.** В настоящее время РВСН остаются главным компонентом «ядерной триады» России, основным гарантом ее безопасности и территориальной целостности. Происходит активное перевооружение РВСН на новые типы ракет. Ожидается, что к 2020 г. доля новых ракетных комплексов в РВСН составит 98%. Также в войска поступает другая техника, предназначенная для обеспечения боевого дежурства. Совершенствуется система боевого управления. Приоритетными направлениями современного развития РВСН являются: поддержание постоянной боевой готовности частей и подразделений существующей группировки войск за счет проявления постоянной бдительности и высокого профессионализма которое достигается:

1. Высоким уровнем боевой подготовки личного состава боевых расчетов.
2. Основным упор необходимо делать на привитие им практических навыков, необходимых для выполнения обязанностей в мирное и военное время.
3. Совершенствование боевых возможностей группировки войск путем модернизации ракетно-ядерного оружия, проведения переподготовки личного состава для работы с новыми образцами военной техники. Занятиям придается практическая направленность и проводятся они, как правило, в местах выполнения задач максимальное продление сроков эксплуатации ракетных комплексов, завершение разработки и развертывание с необходимыми темпами современных ракетных комплексов «Тополь-М» стационарного и мобильного базирования, дальнейшее развитие системы боевого управления войсками и оружием, создание научно-технических разработок по перспективным образцам вооружения и техники РВСН. Процесс обучения личного состава войск идет непрерывно. В соответствии с планом подготовки РВСН на год планируется около тысячи различных учений. Так, в январе-феврале 2015 г. в РВСН прошли масштабные учения, направленные на отработку задач по маневрированию ПГРК с целью вывода их из-под удара, изменению позиционных районов. Был отработан обширный перечень задач и вводных, в том числе по приведению в высшие степени боевой готовности, совершению маневренных действий на маршрутах боевого патрулирования, противодействия диверсионным формированиям и ударам высокоточного оружия условного противника, выполнению боевых задач в условиях активного радиоэлектронного подавления и интенсивных действий противника в районах дислокации войск. В РВСН служат профессионалы, прошедшие серьезный отбор и длительную подготовку, преданные своему делу и Родине. Все это дает уверенность в том, что ядерный щит России надежен, а боевые приказы будут выполнены при любом варианте развития событий [5].

#### **Литература:**

1. Военный Энциклопедический Словарь Ракетных войск стратегического назначения. — М.: БРЭ, 1999.
2. Главный штаб Ракетных войск стратегического назначения / Под ред. С. В. Хуторцева. М., 2002 – С. 157-160.
3. Ракетный щит Отечества. М., 1999;
4. Ракетные войска стратегического назначения: истоки и развитие / Под ред. Н. Е. Соловцова. М., 2004; Носов В. Т.
5. Стратеги: командующие ракетными армиями, командиры ракетных корпусов. М., 2008; Каракаев С. В. РВСН и ОПК России: новые рубежи взаимодействия в области создания стратегических вооружений // Оборонно-промышленный комплекс России. Федеральный справочник. М., 2013. Т. 9.

УДК 371

**студентка Усманова Ленне Аметовна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта);

**кандидат педагогических наук Вовк Екатерина Владимировна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного образовательного  
учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

### ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Аннотация.* Статья посвящена рассмотрению проблемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на уроках литературного чтения обусловил необходимость проведения экспериментального исследования уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся начального общего образования.

*Ключевые слова:* коммуникативные универсальные учебные действия, личностно-мотивационный, когнитивно-операционный, коммуникативно-деятельностный, рефлексивно-творческий.

*Annotation.* The article is devoted to the consideration of the problem of the formation of communicative universal educational actions of junior schoolchildren at the lessons of literary reading, necessitating an experimental study of the level of the formation of communicative universal educational activities for students of primary general education.

*Keywords:* communicative universal educational activities, personal-motivational, cognitive-operational, communicative-activity, reflexive-creative.

**Введение.** Конкретизации сущности базового понятия исследования «коммуникативные универсальные учебные действия младших школьников», выделены и охарактеризованы критерии формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников: личностно-мотивационный, когнитивно-операционный, коммуникативно-деятельностный, рефлексивно-творческий; в разработке методики работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся начального общего образования. На важность формирования у младших школьников общеучебных умений указывали Л.С. Выготский [1], Н.А. Шкуричева [5], Л.В. Епишена [3]. Подходы к формированию универсальных учебных действий обучающихся активно рассматриваются М.А. Даниловым [2], И.М. Осмаловской [4].

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является разработка и экспериментальная проверка методики формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на уроках литературного чтения.

**Изложение основного материала статьи.** Материалы и методика исследования могут быть использованы в практической деятельности педагогов общеобразовательных организаций на уровне начального общего и основного общего образования, а также образовательных организаций дополнительного образования. Материалы исследования особо актуальны для успешной реализации задач начального общего образования, направленных на формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

Экспериментальной базой исследования выступило Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Акимовская средняя общеобразовательная школа» Нижнегорского района Республики Крым. В экспериментальном исследовании приняли участие 4 класс 17 обучающихся.

Внедрение разработанной методики осуществлялось в естественных условиях в три этапа. На первом констатирующем этапе, нами была определены цели, задачи и уровни сформированности коммуникативных универсальных учебных действий каждого обучающегося.

В ходе экспериментального исследования были реализованы следующие задачи:

- 1) определение и характеристика критериев, показателей и уровней сформированности коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся начального общего образования;
- 2) подбор диагностического инструментария к каждому критерию и показателю сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников;
- 3) определение уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся начального общего образования;
- 4) структурирование и апробация системы работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников на уроках литературного чтения.

Для решения поставленных задач констатирующего этапа исследования были использованы следующие методы, которые позволили получить многомерную характеристику личности обучающегося начального общего образования: наблюдение за коммуникативной деятельностью детей младшего школьного возраста (урочное и внеурочное общение); анкетирование, тестирование, диагностирование с целью определения уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в исследуемом классе; метод математической обработки полученных данных и сравнительный анализ полученных результатов исследования; разработка творческих заданий для выявления исходного уровня сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников по следующим критериям: личностно-мотивационный, когнитивно-операционный, коммуникативно-деятельностный, рефлексивно-творческий.

Каждый критерий сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников включал по три показателя, к каждому показателю подобраны и разработаны диагностические методики. Раскроем сущность каждого из них.

Когнитивно-операционный подразумевает достижение предметных результатов учебного предмета «Литературное чтение» включает такие показатели: знание жанров фольклора (пословицы, загадки, считалки, небылицы, сказки о животных, волшебные и бытовые сказки, былины, народные песни); жанры художественной литературы (рассказы, басни, стихотворения, сказки, пьесы, произведения древнерусской литературы (история, жизнь)); уметь охарактеризовать героя произведения, давать оценку поступкам; установить взаимосвязь между поступками, мыслями, чувствами героев; уметь сравнивать героев одного произведения и героев разных произведений по предложенным критериям, а также самостоятельно определять критерии для сравнения.

Коммуникативно-деятельностный критерий включает: умение младшего школьника осуществлять смысловое чтение текстов различного вида, жанра, стиля – устанавливать проблему, основную идею, назначение текста (в пределах изученного); участвовать в диалоге, соблюдать правила ведения диалога (слушать собеседника, признавать возможность существования разных точек зрения, правильно и обоснованно выражать собственное мнение); составлять устные и письменные тексты (описание, рассуждение, повествование) на темы, доступные младшему школьнику.

Рефлексивно-творческий критерий характеризуется такими показателями как: способность создавать развернутое утверждение в устной и письменной форме на основе прочитанного; способность применять в речи выразительные средства языка для передачи своих чувств, мыслей, оценки прочитанного; умение создавать (и озаглавливать) собственный текст на основе прочитанных произведений (рассказ от имени одного из героев, с изменением лица рассказчика, с вымышленным продолжением, словесные иллюстрации).

На основании выделенных критериев и показателей охарактеризованы уровни сформированности коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся начальной школы: творческий, достаточный, начальный, интуитивный. Раскроем сущность каждого из них.

Творческий уровень характеризуется наглядно проявленной необходимостью обучающихся в общении. Обучающийся на высоком уровне понимают жанры фольклора, могут охарактеризовать героя произведения, давать оценку поступкам; устанавливать взаимосвязь между поступками, мыслями, чувствами героев; активно участвует в диалоге, умеет соблюдать правила ведения диалога (слушать собеседника, признавать возможность существования разных точек зрения, корректно и аргументировано высказывать свое мнение); может создавать развернутое утверждение в устной и письменной форме на основе прочитанного.

На достаточном уровне обучающийся знает жанры фольклора, жанры художественной литературы (рассказы, легенды, стихотворения, сказки, пьесы, произведения древнерусской литературы (историю, жизнь)); может охарактеризовать героя произведения, давать оценку действиям; определять связь между действиями, идеями, эмоциями героев; умеет сравнивать героев одного произведения и героев разных произведений по предложенным критериям.

Начальный уровень проявляется в знании жанров фольклора (поговорки, загадки, считалки, сказки, небылицы о животных, волшебные и бытовые сказки, былины, народные песни). С помощью систем вопросов обучающийся способен определить жанры художественной литературы (рассказы, басни, стихотворения, сказки, пьесы, произведения древнерусской литературы (история, жизнь)); может охарактеризовать героя произведения, давать оценку поступкам.

Интуитивный уровень характеризуется неполным (или полным) отсутствием знаний о жанрах фольклора (поговорки, загадки, считалки, небылицы, сказки о животных, волшебные и бытовые сказки, былины, народные песни); жанрах художественной литературы (рассказы, басни, стихотворения, сказки, пьесы, произведения древнерусской литературы (истории, жизни)). Не могут устанавливать связь между действиями, идеями, эмоциями героев; не умеет сравнивать героев одного произведения и героев разных произведений по предложенным критериям.

Раскроем сущность диагностики уровня сформированности показатели коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

#### ***Личностно-мотивационный критерий***

*Показатель: восприятие литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи моральных ценностей и обычаев.*

Критерии оценивания: творческий уровень – 4 балла, достаточный уровень – 3 балла, начальный уровень – 2 балла, интуитивный уровень – от 1 до 0 баллов.

#### **Коллаж «Библиотека моей семьи»**

Цель: раскрыть литературоведческий потенциал семейной библиотеки, как средства сохранения и передачи моральных ценностей и обычаев.

Оборудование: ватман, ножницы, клей, карандаши, фломастеры, маркеры, двухсторонний скотч, заранее заготовленные родителями мини иллюстрации или фотокопии имеющихся книг в семейной библиотеке.

Ход проведения: В первую очередь учитель рассказывает родителям о том, что при проведении этой работы обучающимся нужна будет их помощь. Она заключается в том, что родителям необходимо подготовить мини иллюстрации или фотокопии имеющихся книг в семейной библиотеке. После того как иллюстрации подготовлены можно приступать к работе с учащимися. Им необходимо представить книги, имеющиеся в их домашней библиотеке, на ватмане. Оформить работу так, чтоб им было удобно представить коллаж одноклассникам и учителю. Затем, всем вместе проанализировать и сделать вывод, о том, какую литературу предпочитают младшие школьники и их родители.

Показатель: осознание значимости чтения для личного развития. Таким образом, анализ данных позволил сделать вывод о том, что обучающиеся заинтересованы в читательской деятельности, однако остается большой процент испытуемых, у которых имеется частичное (или полное) отсутствие потребности в чтении книг, воспроизведении прочитанного, высказывании личного отношения к той или иной книге.

На основании количественного и качественного анализа результатов выполнения диагностических методик по личностно-мотивационному критерию определен уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

На творческом уровне состоят 8,9 % младших школьников экспериментальной и 9,2% респондентов контрольной групп. Достаточный уровень выявлен у 28,9% респондентов экспериментальной и 27,8% обучающихся контрольной групп. На начальном уровне пребывают 31,1% обучающихся как экспериментальной, так и контрольной групп. На интуитивном уровне зафиксировано 31,1% респондентов экспериментальной и 31,5% младших школьников контрольной групп. Таким образом, анализ данных



позволил сделать вывод о том, что обучающиеся заинтересованы в читательской деятельности, однако остается большой процент испытуемых, у которых имеется частичное (или полное) отсутствие потребности в чтении книг, воспроизведении прочитанного, высказывании личного отношения к той или иной книге.

#### **Когнитивно-операционный критерий**

*Показатель: наличие умений строить несложные монологические высказывания о произведении (герой, отношение автора к герою, собственное отношение к герою).*

##### **«Полезные советы»**

Цель: на основе интерпретации художественного произведения выявить уровень коммуникативных умений обучающихся создавать свои собственные мини произведения.

Оборудование: листы А4, карандаши, фломастеры, ластик, линейка.

Ход проведения: Обучающимся необходимо на основе произведения Г. Остера « Вредные советы» написать несколько своих полезных советов.

Представить классу, совместно выбрать лучшие полезные советы и проиллюстрировать их.

На основании количественного и качественного анализа результатов выполнения диагностических методик когнитивно-операционного критерия определен уровень коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. На творческом уровне пребывают 11,1% респондентов экспериментальной и контрольной групп. Достаточный уровень выявлен у 31,1% младших школьников экспериментальной и 29,6% обучающихся контрольной групп. На начальном уровне определено 28,9% респондентов экспериментальной и 29,6% контрольной групп. Интуитивный уровень зафиксирован у 28,9% обучающихся экспериментальной и 29,7% респондентов контрольной групп.

Таким образом, анализ данных позволил прийти к выводу о том, что младшие школьники знают жанры фольклора и художественной литературы, чётко определяют их вид, однако полную характеристику героев могут дать только по наводящим вопросам учителя, возникают сложности при установлении связи между поступками, мыслями, эмоциями героев.

#### **Коммуникативно-деятельностный критерий**

*Показатель: наличие умений использовать в речи выразительные средства языка для передачи своих чувств, мыслей, оценки прочитанного.*

##### **«Знаете ли вы, что...»**

Цель: выявить исходный уровень умений обучающихся использовать в речи выразительные средства языка для передачи своих чувств, мыслей, оценки прочитанного, совершенствовать навыки чтения через анализ произведения, развивать творческие способности учащихся, наблюдательность, образное мышление.

Материал: оборудование для показа презентаций, листы формата А4, карандаши, фломастеры.

Порядок исследования: каждому обучающемуся предлагалось подготовить сообщение о пяти интересных фактах. Учитель предложил такие темы: технический прогресс, мир вокруг нас, история моей семьи, история моего города. Обучающиеся представили свои интересные факты в виде презентаций.

На основании количественного и качественного анализа результатов выполнения диагностических методик в рамках коммуникативно-деятельностного критерия определен уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся начального общего образования.

Творческому уровню соответствует 11,1% обучающихся экспериментальной и 12,9% младших школьников контрольной групп. Достаточный и начальный уровни, имеющие единые показатели, определены у 26,7% респондентов экспериментальной и 27,8% обучающихся контрольной групп. На интуитивном уровне зафиксировано 35,5% респондентов экспериментальной и 31,5% младших школьников контрольной групп.

Таким образом, анализ данных позволил прийти к выводу о том, что большая часть обучающихся младшего школьного возраста испытуемых групп характеризуется недостаточным стремлением вступать в речевую деятельность по заданной теме учителя, не могут аргументировано высказать свое мнение. Возникают сложности в правильной формулировке, составлении предложений при составлении текстов (описание, повествование, рассуждение).

#### **Рефлексивно-творческий критерий**

*Показатель: наличие умений строить развёрнутое высказывание в устной и письменной форме на основе прочитанного; использовать в речи выразительные средства языка для передачи своих чувств, мыслей, оценки прочитанного.*

##### **«Фантастическая феерия»**

Цель: определение умений обучающихся строить развёрнутое высказывание в устной и письменной форме на основе прочитанного, пользоваться разными видами чтения, правильно переносить текст на современный лад, понимать роль чтения.

Материал: народные сказки и иллюстрации к ним.

Порядок исследования: учитель предлагает обучающимся реальную ситуацию заменить фантастической, перенести литературного героя, ситуацию на современный лад. Для проведения этой работы, была выбрана русская народная сказка «По щучьему веленью». Детям предлагались ситуации из сказки, которые они перенесли на современный лад.

На основании количественного и качественного анализа результатов выполнения диагностических методик рефлексивно-творческого критерия определен уровень коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

На творческом уровне пребывают 13,3% младших школьников экспериментальной и 14,8% респондентов контрольной групп. Достаточный уровень выявлен у 20% обучающихся и 18,5% респондентов контрольной групп. Интуитивный уровень зафиксирован у 40% респондентов экспериментальной и 35,2% младших школьников контрольной групп. На основании анализа экспериментальных диагностических заданий по четырем критериям определен общий уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

**Выводы.** Итак, результаты диагностики предоставили возможность не только сравнить подгруппы обучающихся, но и выявить некоторые общие современные тенденции развития речевой деятельности и активности младших школьников. На основании результатов констатирующего этапа экспериментального исследования установлено, что уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников близок к достаточному и начальному. Творческий уровень характерен

незначительному числу обучающихся. Анализируя полученные данные, следует отметить, что наибольшее количество младших школьников находится на интуитивном уровне. Поэтому полученные результаты подтверждают необходимость разработки методики работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников.

#### **Литература:**

1. Выготский, Л. С. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Данилов, М. А. Воспитание выразительного чтения у школьников [Текст] / Данилов М. А. // Начальная школа. – 2013. – № 8. – С. 89-73.
3. Епишина, Л. В. Педагогические аспекты развития коммуникативных свойств личности [Текст] // Начальная школа – 2008. – № 11. – С. 43-45.
4. Осмоловская, И.М. Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов [Текст] / И.М. Осмоловская, Л. Н. Петрова // Начальная школа. – 2011. – № 9. – С. 10-17.
5. Шкуричева, Н. А. Взаимодействие младших школьников как средство развития коммуникативной компетентности [Текст] / Н. А. Шкуричева // Начальная школа. – 2011. – № 11. – С. 4-10.

**Педагогика**

#### **УДК 37.02**

**кандидат педагогических наук Файзуллина Лилия Радифовна**

Сибайский институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский Государственный университет» (г. Сибай)

### **О ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ В «БУКВАРЕ ДЛЯ БАШКИР» В. В. КАТАРИНСКОГО**

*Аннотация.* Вопросы духовно-нравственного развития, воспитания и совершенствования человека волновали общество во все времена.

В России во второй половине XIX века встает проблема просветительства населения, для чего по всей стране, в том числе и в Башкирии, организуются различные образовательные учреждения.

Одним из основных средств, определяющих эффективность выполнения главнейшей из миссий школы – воспитание подрастающего поколения, – является учебник как методическая категория. Область наших интересов представляет духовно-нравственное содержание букварей для башкир, изданных в конце XIX – начале XX веков.

Первый «Букварь для башкир» был написан просветителем XIX века В. В. Катаринским и издан в 1892 году в типографии г. Оренбурга.

Данная статья представляет собой продолжение исследования воспитательного потенциала образовательного материала «Букваря для башкир» В. В. Катаринского и посвящается изучению одного из основных аспектов духовно-нравственного развития и становления личности – трудовому воспитанию. Первый букварь состоит из двух частей, но данная тема проанализирована только в рамках второй, называемой «Русская азбука», в которой автором преследовалась, на наш взгляд, цель не только, а может быть и не столько, научить детей читать и писать, сколько заложить основы нравственного, в том числе и трудового воспитания подрастающего поколения, в соответствии с требованиями эпохи.

В статье сделана попытка систематизации подборок текстов, рассказов, пословиц, отдельных предложений, стихов о труде, используемых автором для решения задач духовно-нравственного воспитания детей.

*Ключевые слова:* «Букварь для башкир», «Русская азбука», алфавит, башкирская письменность, духовно-нравственное развитие и воспитание, трудовое воспитание.

*Annotation.* The matters of spiritual and moral development of a person have always interested the society. In the second half of the 19th century in Russia appeared the necessity of the people's education. As the result, there appeared many educational institutions around the country, including Bashkiria.

One of the basic means, defining the effectiveness of performing the school's main mission – the education of the coming generation – is a textbook as the methodic notion. The sphere of our interests presents the spiritual and moral content of ABC-books for Bashkirs, published in the end of the 19th and in the beginning of the 20th centuries.

The first “ABC-book for Bashkirs” was written by the 19th century educator V.V. Katarinsky and published in 1892 in Orenburg.

The article presents the results of further investigation of educational value of the material, used in “The ABC-book for Bashkirs” by V.V. Katarinsky and is devoted to the study of one of the basic aspects of spiritual and moral development and personality becoming – the labour education. The first book consists of two parts, but the analysed matter is regarded only in the second part, titled “The Russian ABC”. To our opinion, the author's aim here was not only to teach children writing and reading, but to lay the basis for the moral education of the coming generation, including its labour aspect, according to the call of the times.

The article reflects the attempt to systematize the collections of texts, stories, proverbs, sayings, separate sentences, poems about the labour, used by the author to solve the problems of spiritual and moral education of children.

*Keywords:* “The ABC-book for Bashkirs”, “The Russian ABC”, alphabet, the Bashkir writing system, spiritual and moral development and education, labour education.

**Введение.** Статья является продолжением цикла исследований, посвященных вопросам реализации задач духовно-нравственного воспитания во второй части «Букваря для башкир» В.В. Катаринского – «Русская азбука».

Духовно-нравственное воспитание детей – ключевая проблема, стоящая перед семьей, обществом и государством в целом. Важной педагогической задачей формирования личности во все времена является выработка у нее активной жизненной позиции, сознательного отношения к общественному долгу, единства слова и дела, нетерпимости к отклонениям от норм нравственности. В качестве предмета исследования мы выбрали один из аспектов духовно-нравственного воспитания – трудовое воспитание.

**Изложение основного материала статьи.** «Труд - постоянное и основное условие человеческого существования, важнейшая для формирования личности целенаправленная деятельность» [3, 6].

Трудовому воспитанию народ издревле уделял самое серьезное внимание, потому что труд – основа жизни. Все, чем мы питаемся, во что одеваемся, в чем отдыхаем, чем украшаем наше жилье и самих себя, добывается трудом. Без труда народ не представлял себе жизни и хотел, чтобы и дети учились жить своим трудом.

«К.Д. Ушинский рассматривал труд как счастье жизни, как наилучшее удовлетворение глубоко присущего человеку стремления к активности. Без труда человек может легко погрузиться в состояние скуки и апатии, унизив своё человеческое достоинство» [4, 178].

Как и всякое важное для жизни качество, трудолюбие народ начинал формировать с самого раннего возраста. Дети, не приученные к трудовым усилиям, к систематичному труду, волевому напряжению в достижении цели, малоусидчивы, быстро устают, внимание у них рассеянное, поэтому они слабо учатся, считают занятия в школе тяжелой обузой. Если с детства не прививать трудолюбие, человек не сможет достичь больших успехов в жизни, вечно он не будет успевать, проявлять несобранность. «Любая личность через трудолюбие прокладывает путь и в глубины науки, и в мир прекрасного, и в нравственную суть человеческих отношений, и к вершинам физического совершенства» [1, 57].

Как же решается проблема трудового воспитания подрастающего поколения во второй (русской) части букваря В.В. Катаринского «Русская азбука».

В первой половине XIX века, вследствие массовых переселений русского и других народов в Башкирию, активно начинает проникать в край русская культура, которая сыграла огромную роль в формировании нравственных ориентиров в связи с религиозно-культурным просвещением учащихся на основе начального курса родной (башкирской) словесности с одновременным изучением русского языка [8, 87].

О том, как учились башкирские юноши в русских учебных заведениях можно судить по высказываниям И. Казанцева: «В настоящее время башкирские дети во многих городах обучаются по-русски с большим успехом не только в низких, но и в высших учебных заведениях и многие из них по понятливости, прилежанию и хорошей нравственности имеют первенство пред русскими детьми» [5]. А. Калачев писал: «Башкиры способны к самому упорному труду, к образованию, к высшей культуре» [6, 284].

В последней четверти XIX века всеобщее движение обновления в Башкортостане, выразившееся в общих чертах как борьба против средневековой схоластики, феодальных пережитков, косности и религиозного фанатизма, начинает приобретать довольно ярко различные контуры системности. Заслуживает внимания в этом отношении поэзия Гайси Расулева, Гали Сокороя, особенно Мифтахетдина Акмуллы и Мухаметсалима Уметбаева, в которой они призывали народные массы к просвещению, развитию ремесел и национальной культуры [9, 113].

В рассматриваемый период букварь В.В. Катаринского является необходимым элементом и составной частью целенаправленной образовательной и воспитательной политики государства. Автор преследовал не только цель научить детей башкир читать и писать, а поставил на первое место нравственное воспитание подрастающего поколения в соответствии с требованиями эпохи.

Русская часть букваря, так же как и башкирская, начинается с изучения алфавита – русской азбуки, в которой насчитывается 37 букв, больше чем в современном алфавите русского языка, так как русский алфавит В.В. Катаринского отражал в письме некоторые специфические фонетические особенности разговорного башкирского языка. На второй странице учебника автором даны слова на каждую букву алфавита, с которыми учащиеся знакомятся устно со слов учителя с их последующим чтением и письмом, а также переводом на башкирский язык. В какой степени такое обучение было доступным детям – башкирам, которые не знали ни одного слова по-русски, мы не считаем необходимым обсуждать это в данной статье и делать какие-либо выводы в методическом плане. Наша же задача заключается в анализе учебного материала букваря, посредством которого автор прививает маленьким гражданам чувство трудолюбия, уважения к труду взрослых и детей, к трудовой деятельности человека как ведущего фактора развития личности.

Так как букварь В.В. Катаринского, как и другие буквари того периода, был в основном религиозного содержания, совершенно естественно, что и трудовое воспитание осуществлялось посредством использования отдельных предложений, маленьких текстов, пословиц, поговорок, изречений, нравоучений, посвященных труду, трудолюбию, трудовой деятельности человека с Божьей помощью, что способствовало привитию любви к Всевышнему.

На первой же странице букваря «Русская азбука» после знакомства с алфавитом автор использует в качестве грамматического примера на местоимение «он» в единственном числе такое предложение: «Бог труды любит». И на следующих страницах находим много поучительных и полезных изречений о Боге, о труде. Например:

- Дал Бог человеку руки для работы;
- Трудолюбие угодно Богу и полезно тебе;
- Праздность есть мать всех пороков и великий пред Богом грех.

После этого, как уже дети-башкиры понемногу начали понимать русскую речь и разговаривать на ней, в учебнике появляются более сложные понятия, связанные с Богом и трудом.

Автор учебника В.В. Катаринский, хорошо разбираясь в жизни башкир, татар, казахов, киргизов как-то по-отечески заботливо относился к детям этих народов, желая обучать их не только чтению и письму, но и необходимым доступным понятиям духовно-нравственного воспитания, связанного, конечно же, с Богом. И вот в учебнике появляются: «Правила доброй жизни»:

1) Веруй в Бога и люби Его всей душой твоей и всем сердцем твоим.

2) Помни, что бог смотрит не только на дела твои, но и на мысли и намерения, что Он даровал тебе жизнь и хранит её, и что ты имеешь, все это ты от Него получил. Люби ближнего (всякого человека) как самого себя.

«Чтобы быть хорошим воспитателем и наставником, нужно любить ребенка и уметь уважать в нём его человеческую личность, его формирующийся характер, его стремление к самостоятельности и к деятельной мысли» - подчеркивал Д.И. Писарев в одной из своих статей, посвященных духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения [2, 285].

В.В. Катаринский, на наш взгляд, был именно таким учителем, который заботился о личности ребенка, о её разностороннем развитии и подготовке юного человека к активной и счастливой жизни.

Нет сомнения в том, что дети-башкиры с ранних лет приучались к посильному физическому труду, они видели трудовую деятельность взрослых, родителей, старших братьев, сестер и у них рано появлялась потребность помогать в их труде. Дети, приученные дома к определенному виду деятельности, не только наблюдающие за работой взрослых, но и принимающие в ней участие, часто обнаруживают к этому виду труда большие способности. И задача учителя заключалась в том, чтобы дети учились добиваться определенной цели в жизни, доводить начатое дело до конца, не лениться, воспитывать силу воли, ведь «лень, отсутствие трудолюбия является выражением слабоволия» [4, 382]. И автор учебника, с присущим ему уважительным отношением к маленьким гражданам, обращается к ним с призывом и советом в тексте «Приглашение к труду» следующим образом:

Дети! Надобно трудиться: Бог вас создал для труда. Ах! От праздности родится много горя и стыда.

Тот, кто хочет доброй славы, должен хлеб свой в поте есть, не за игры и забавы достается людям честь.

Дети, дети, не ленитесь! Труд всегда приносит плод: будешь смолоду трудиться – встретишь старость без забот.

В большинстве случаев праздные, ленивые ученики бывают склонны к дурным поступкам, нарушают дисциплину и плохо учатся. Приведем из букваря изречения на эту тему:

- Ленивому всегда праздник;

- Прилежный ученик старается, ленивый ленится;

- Если будешь лениться смолоду, так будешь под старость умирать с голоду;

- Кто много лежит, у того и бок болит;

- Лень-мать всех пороков;

- Маленькое дело лучше большого безделья;

- Честный труд – святое дело. Грех и жить-то без работы, на грехи наводит лень. Поработай до субботы, отдохни на воскресный день.

Своеобразное благожелательное, можно сказать душевное, отношение автора учебника к детям наблюдается и в стихотворении:

«Приглашение в школу»

Дети, в школу собирайтесь!

Петушок пропел давно.

Попроворной одевайтесь!

Смотрит солнышко в окно.

Человек, и зверь, и пташка –

Все берется за дела;

С ношей тащится букашка,

За медком летит пчела.

Ясно поле, весел луг;

Лес проснулся и шумит:

Дятел носом тук да тук!

Звонко иволга кричит

Рыбаки уж тащут сети;

На лугу коса звенит...

Помолясь, за книгу, дети!

Бог лениться не велит.

У каждого человека имеется потребность в общении, которая реализуется и оформляется в трудовых отношениях людей. Воспитание любви к умственному труду осуществляется в школе, куда автор учебника любезно приглашает детей – башкир, которые до сих пор никогда не посещали учебные заведения. Ведь «необходимым жизненным условием развития личности любого ребенка является коллектив, в котором развивающийся ребенок научается рассматривать себя и свою деятельность как члена коллектива, вступать в разнообразные общественные отношения, приобретать навыки общественной работы» [4, 254]. И надо сказать, что башкирские дети никогда не подводили свой коллектив, своих учителей, и с большим успехом обучались не только в низких, но и в высших учебных заведениях, как нами уже было отмечено выше.

«В 90-е годы XIX века задача ликвидации неграмотности посредством введения всеобщего образования была осознана как общенациональная, тесно связанная с развитием производительных сил страны. Общественно-социальные и просветительно-культурные процессы, характерные для XIX века, получают свое развитие и среди башкир: открываются медресе, начальные гарнизонные школы, а также школы с русским языком обучения» [7, 169].

В.В. Катаринский, работая инспектором башкирских, татарских, киргизских и казахских школ Оренбургского учебного округа, занимался приобщением нерусских народов края к русской культуре, организовывал школы, в которых народности Южного Урала могли обучаться русскому языку. В школах для этих народов рекомендовалось начинать учение на родном языке и переходить в последующем к обучению на русском языке. В «Букваре для башкир» В.В. Катаринского мы видим строгое соблюдение этой рекомендации: учебник состоит из 2 частей – башкирской и русской, где учебный материал дается на двух языках.

В «Русской азбуке» букваря автор использует большое количество слов, отдельных предложений, стихов, пословиц, поговорок на русском языке, для усвоения которых требовалось от учеников – башкир терпения, трудолюбия, серьезного умственного труда и волевых усилий. И здесь автор обращается довольно уместно к ученикам такими изречениями:

«Не учась и лаптя не сплетешь»;

«На деньги ума не купишь»;

«Ум хорошо, а два ума лучше того».

Вторая половина XIX века характеризуется в России наиболее значительным развитием школьной системы, её перестройкой. В обществе широко распространяется взгляд на просвещение как на способ изменения условий жизни, «изучение характера, быта, потребностей народных низов рассматривалось как необходимое условие для выработки принципов воспитания и обучения» [2, 380].

Букварь В.В. Катаринского был составлен под влиянием педагогической мысли того периода и это не могло не отразиться в содержании учебника с использованием воспитательных материалов,



характеризующих взгляды сторонников школьных реформ. Что касается трудового воспитания, педагогическая мысль сходилась в одном: труд – это ведущий фактор развития личности, о чем мы подчеркнули выше.

Сторонники обновления школьной системы Н.А. Добролюбов и К.Д. Ушинский, исходя из принципа антропологизма (человек – «целое, нераздельное существо»), полагали, что умственное, физическое и нравственное воспитание никаким образом не следует обособлять друг от друга», так как обучение – это основное средство умственного, нравственного и физического развития личности. Обучение решает двоякую задачу – образовательную и воспитательную. «Только человек, у которого и ум хорош и сердце хорошо, вполне хороший и надежный человек», – писал Ушинский [1, 84]. И нам хочется, со своей стороны, добавить к этому – «счастливый человек».

В.В. Катаринский, разделяя точку зрения великих мыслителей, в «Русской азбуке» приводит маленький рассказ «Счастье в труде»:

«Скажи мне, батюшка, как счастья добиться? – сын спрашивает отца. А тот ему в ответ: «Дороги лучше нет, как телом и умом трудиться».

Воспитательное влияние трудовой деятельности на личность огромно. «Труд не только создатель всех благ, но и решающее средство совершенствования человека ... М. Горький однажды сказал, что никакая сила не делает человека великим и мудрым, как это делает сила труда!» [4, 211].

В «Русской азбуке» В.В. Катаринский использует стихи, поговорки, пословицы, сказки, содержание которых помогает развитию умственных способностей детей, направленных на трудовую деятельность. Возьмем сказку «Клад», которая написана простым, понятным русским языком, что легко читают и пересказывают башкирские дети, усваивая основную идею произведения, анализируют и делают выводы по – прочитанному:

«Отец пред смертью сказал своим сыновьям: «Я оставлю вам в наследство эту избу и поле, – накопайте поле хорошенько, там зарыт клад, потрудитесь и тогда найдете его». Умер старик. Дети усердно вскопали поле, искали золота или серебра; но не нашли ни того, ни другого. Зато поле дало такой урожай, какого они не видывали. Тогда они догадались, о каком клade говорил отец, и сказали друг другу: да, труд – истинный клад!».

**Выводы.** Таким образом, в рассматриваемый период, а именно во второй половине XIX века, букварь В.В. Катаринского являлся необходимым элементом и составной частью целенаправленной образовательной политики государства. Автор преследовал не только цель научить детей башкир читать и писать, а поставил на первое место нравственное воспитание подрастающего поколения в соответствии с требованиями эпохи.

Одним из аспектов духовно-нравственного воспитания является трудовое воспитание, которому во второй части «Букваря для башкир» отводится большое количество дидактического материала – слова и предложения, пословицы, поговорки, стихи, сказки, басни о трудовой деятельности человека, усвоение которых требовало от башкирских детей, с одной стороны, терпения, трудолюбия, серьезного умственного труда и волевых усилий в чтении, письме и переводе на башкирский язык, с другой стороны, усвоение их смыслового содержания способствовало определению мотивов в труде, ценностного отношения к труду, накоплению знаний о трудовых действиях, т.е. в данном ракурсе исследования можно говорить о некоторой, созданной методистом В.В. Катаринским, структурной модели воспитания трудолюбия у школьников.

Рассмотрев основные направления трудового воспитания в русской части «Букваря для башкир» – «Русской азбуке», мы приходим к выводу, что В.В. Катаринский в своем учебнике стремился:

а) воспитывать детей как граждан, полезных государству и Отечеству, отвечающих государственным потребностям – трудолюбивых и послушных, богобоязненных и образованных;

б) давать детям-башкирам определенный объем знаний о русском языке, достаточного для общения, что, в свою очередь, должно было способствовать зарождению у них чувства принадлежности к Русскому государству, а также чувства родства народов на основе идей гражданственности, воспитании ценностного отношения к культурным традициям и образу жизни людей разных национальностей.

#### **Литература:**

1. Атангулов У.Ш. – Этнопедагогика: курс лекций - Сибай. - 2004 г. – С. 157.
2. Джурицкий А.Н. – История педагогики. – Москва. 1996 г. – С. 431.
3. Левитов Н.Д. - Психология труда. Москва: Учпедгиз, - 1963. г. – С. 339
4. Левитов Н.Д. – Детская и педагогическая психология. Просвещение, 1964 г. – С. 478.
5. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения: СПб. 1871, т. 3.
6. Калачев А. Очерк современного экономического положения башкирской уфимской губернии. – «Живая старина», вып. 3. СПб. 1899, с. 329.
7. Файзуллина Л.Р., Латыпова Р.М., Аминев Ф.Г. Особенности воспитательного материала «Букваря для башкир» В.В.Катаринского // Европейский журнал социальных наук. Москва. - 2015 г. - с. 167-173.
8. Файзуллина Л.Р., Латыпова Р.М., Аминев Ф.Г. О реализации задач воспитания гражданственности в содержании «Букваря для башкир» В.В.Катаринского// Международный научно-исследовательский журнал. - 2016. - №6-3(48). - с. 86-89.
9. Латыпова Р.М., Файзуллина Л.Р., Аминев Ф.Г. Проблема воспитания в первом башкирском букваре // Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), посвященной проблемам реализации резолюции IV Всемирного курултая Башкир.2016. - с. 112-114.

### ИЗМЕНЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СПОРТИВНОМУ ТУРИЗМУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Аннотация.* В данной статье автор размышляет об изменениях, происходящих в виде спорта «спортивный туризм», а также в системе подготовки специалистов в нем. Автор анализирует программы Вузов, подведомственных спорткомитету РФ, осуществляющих подготовку специалистов для работы в спортивных учреждениях, приводит результаты исследования профессиональных затруднений у молодых и будущих специалистов по спортивному туризму.

*Ключевые слова:* спортивный туризм, подготовка специалистов.

*Annotation.* In this article, the author reflects on the changes taking place in the form of sport "sports tourism", as well as in the system of training specialists in it. The author analyzes the programs of universities that are subordinate to the sports committee of the Russian Federation, who train specialists for work in sports institutions, cites the results of a study of professional difficulties among young and future specialists in sports tourism.

*Keywords:* sports tourism, training of specialists.

**Введение.** Кардинальные изменения в аттестации кадров в сфере спорта и педагогического образования: принятие профессиональных стандартов, подготовки специалистов и др., ориентирует учебные заведения на расширение образовательной деятельности ориентированной на уже работающих специалистов. В настоящее время происходят серьезные изменения в спортивном туризме, как в виде спорта: расширяется программа видов спортивного туризма в ДЮСШ и СДЮСШОР, изменяется программа соревнований, она соответствует правилам и регламенту вида спорта. Но на данный момент неизменным остается подготовка специалистов в этой сфере. Хотя с изменением подготовки спортсменов возрастают требования, предъявляемые к специалисту по спортивному туризму.

**Формулировка целей статьи.** Спортивный туризм как вид спорта переживает большие изменения. На данном этапе развития этот вид спорта делится на две группы: «дисциплина дистанции» и «дисциплина маршрут». Разделение спортивного туризма на две группы дисциплин в 2006 году привело к изменению подготовки спортсменов даже в одном виде спортивного туризма. По мнению многих авторов, большое значение в решении проблем развития вила спорта: спортивный туризм, является формирования у населения устойчивого интереса к спортивному туризму за счет создания системы занятия спортом в разных возрастных категориях и уровень научных исследований, предполагающий разработку теоретических и методических основ развития и совершенствования системы подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов. Подготовка специалистов в области спортивного туризма имеет уже более чем 70-летнюю историю своего развития. Цель этой подготовки являлось в первую очередь получение специалистом таких знаний и умений, которые помогут группе пройти маршрут безопасно, не затрагивая в свою очередь подготовку специалистов занимающихся группой дисциплин дистанция. Имеющих огромное различие в целях и задачах дальнейшей профессиональной деятельности.

**Изложение основного материала статьи.** В системе профессионального образования подготовка специалистов по спортивно-оздоровительному туризму, в том числе самодетельному, туризму началась еще в 50-х гг. прошлого века и преимущественно осуществлялась в учебных заведениях, подведомственных Госкомспорту: в БИФКе, ГЦОЛИФКе, ГДОИФКе им. П.Ф. Лесгафта и других вузах были созданы учебные комиссии по спортивно-оздоровительному туризму, открыты специализации, подготовлен учебно-методический комплекс по подготовке специалистов (квалификация "Педагог-организатор по физкультурно - оздоровительной работе и туризму" - начало 80-х гг.) [2].

По итогам изучения статистики предоставленной Комитетом спорта с 2011 по 2017 года становится ясно, что в области вида спорта спортивный туризм участвует большое количество учащихся. Только в системе дополнительного образования детей в туристско-краеведческой направленности участвует каждая вторая школа, открыто более 500 станций юных туристов. Ежегодно в РФ организуется 10000 профильных лагерей, осуществляющих свою деятельность в рамках летней оздоровительной компании и нестационарного отдыха детей.

В сфере детско-юношеского туризма России в настоящее время работают около 11 000 методистов и инструкторов, однако, по разным экспертным оценкам, практически каждый третий-четвертый из них не имеет высшего педагогического или спортивного образования [2]. С введением новых федеральных стандартов, с разделением вида спорта на две группы дисциплин, изменились цели и задачи многих специалистов работающих в системе дополнительного образования детей.

Анализ подготовки специалистов в вузах физической культуры, институтах физической культуры и спорта и факультетах физической культуры показал, что, в настоящее время подготовка будущих специалистов ведется по направлению подготовки по спортивно оздоровительному и рекреационному туризму и не в полной мере захватывает стремительно развивающуюся группу дисциплин дистанция пешеходная. Именно в этой группе дисциплин необходимы квалифицированные специалисты, работающие с членами сборных команд и группами спортивного резерва. По мнению ряда профессионалов в области физкультурно-спортивного образования, сегодня, для осуществления процесса подготовки высококвалифицированных специалистов физической культуры и спорта требуется находить пути объединения программ подготовки спортсменов с образовательными программами профессиональной подготовки[1]. Этот процесс длительный и его итогом в нашем случае будет подготовка высококвалифицированного специалиста, компетентного в вопросах подготовки как к группе дисциплин дистанция, так и к дисциплине маршрут в спортивном туризме. Проанализировав программы ВУЗов подведомственных Министерству спорта, одной из целью, которых является, непосредственно, подготовка кадров для работы со спортсменами. Мы обратили внимание на отсутствие упоминания в программах о группе дисциплин дистанция для спортивного туризма.

В программе обучения будущих специалистов по спортивному туризму, недостаточно учебных дисциплин, связанных непосредственно со спортивным туризмом – группой дисциплин «дистанция». Кроме преподавания профильных дисциплин, таких как «Теория и практика спортивно-оздоровительного туризма», «Рекреационная деятельность и программирование спортивного туризма», «Безопасность спортивного туризма», «Менеджмент спортивного туризма», «Медицинское обеспечение спортивного туризма», «Материальнотехническая база спортивного туризма», «Организация и управление системой спортивного туризма», следовало бы включить в программу обучения, например, такие узкопрофильные дисциплины, как «Спортивная тренировка», «Спортивная экономика», «Работа со спонсорскими организациями», «Создание и ведение клиентской базы» и др.

Обучение студентов теоретическим основам спортивно туристской деятельности в вузе, имеющим направление подготовки 49.03.09 «Рекреация и спортивно оздоровительный туризм», не должно осуществляться без обучения практическим основам. Полученные теоретические знания должны сразу же закрепляться на практических заданиях. Примером такого взаимодействия теории и практики могут быть выездные семинары, встречи с высококвалифицированными специалистами непосредственно на месте их работы, стажировка в виде временной работы в туристской организации, спортивной школе или Федерации спорта. В качестве практического закрепления полученных теоретических знаний можно, например, предложить участие в проведении спортивных маршрутов в роли заместителя руководителя, а также помощь в проведении соревнований по спортивному туризму.

При этом обучение теоретическим основам спортивного туризма должно осуществляться разносторонне, т.е. во всех сферах спортивно-туристской деятельности: спортивно-оздоровительной, спортивно-событийной и экстремальной. Соответственно, и предметы изучения следует разграничить, а не объединять в одну дисциплину, например, в «Спортивный туризм». В качестве примера такого разграничения можно привести изучение студентами дисциплины «Дисциплина дистанция пешеходная в закрытых помещениях» по следующим этапам: Дисциплина дистанция пешеходная в закрытых помещениях понятия и определения, тактико-техническое определение дисциплины дистанция, организация тренировочного процесса в группе дисциплин дистанция пешеходная, судейство в дисциплине дистанция пешеходная в закрытых помещениях. Или же разделение одной дисциплины, например, «Дисциплина дистанция пешеходная» на три: «Безопасность в группе дисциплин дистанция пешеходная», «Дисциплина дистанция пешеходная на искусственном рельефе», «Дисциплина дистанция пешеходная в природной среде». Данные дисциплины могли бы быть курсами по выбору студента, устанавливаемые непосредственно в связи с будущим профессиональным выбором.

Используя зарубежный опыт подготовки специалистов в области туризма, мы можем выделить следующие актуальные профессии:

1) менеджер по туризму, организующий восстановительный туризм, организатор туристских маршрутов (менеджер отдыха и гостеприимства, турагент, туроператор);

2) финансовый менеджер обеспечивающий организацию коммерческих путешествий, предпринимательской деятельности в области туризма, в учреждениях, на туристских предприятиях и фирмах;

3) организатор, менеджер рекреационного спорта и туризма" - специалист по организации и разработке программ рекреационно-оздоровительных и реабилитационных мероприятий в процессе рекреационной и туристской деятельности, в туристских группах, учреждениях санаторно-курортного комплекса и рекреации;

4) специалист (инструктор-методист, тренер, преподаватель, педагог туристско-краеведческого профиля, гид-инструктор, гид-проводник и др.), отвечающий за разработку и реализацию специальных циклов рекреационных и туристских занятий;

5) гид-проводник. Специалист, осуществляющий деятельность инструктора на маршрутах разной сложности.

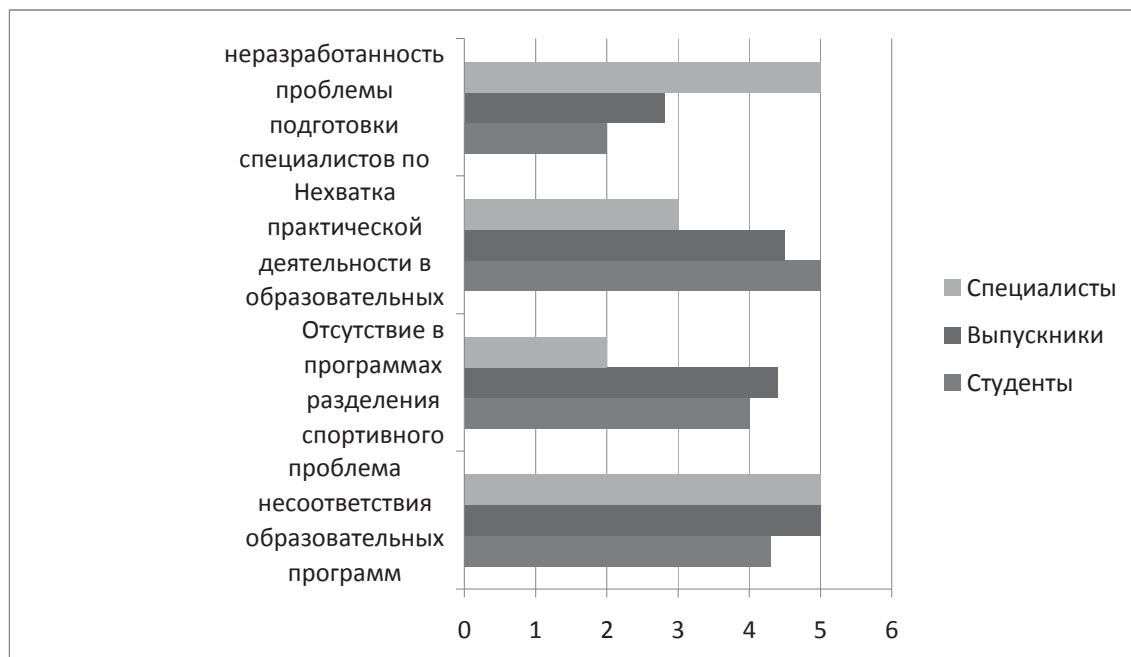
Однако подготовка специалистов для туристской отрасли сдерживается рядом обстоятельств:

- Отсутствие данной профессий в едином квалификационном справочнике;
- Нет изученных данных о количественной потребности в специалистах и их профессиональных качествах и образовании;

• нет единой базы инструкторов и системы единой подготовки по разным направлениям. И, наконец, нет органа государственной власти, который окончательно и полностью отвечал бы за всю отрасль туризма. Понятно, что и от этих обстоятельств в значительной степени зависит структура рабочих мест и, естественно, преимущественная ориентация на подготовку специалистов [2].

В нашем исследовании мы проанализировали программы Вузов, подведомственных спорткомитету РФ, осуществляющих подготовку специалистов для работы в спортивных учреждениях. Программа, которая анализировалась: 49.03.03 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм». Анализ программ подготовки специалистов по спортивному туризму показал, что из всех вузов страны, выпускающих специалистов в сфере физической культуры 43% имеет программы посвященные спортивному туризму, лишь 5 вузов имеют программы с разделением на группы «маршрутам» и «дистанциям». В настоящее время подготовка студентов, будущих специалистов ведется по направлению подготовки по спортивно оздоровительному и рекреационному туризму и не в полной мере захватывает стремительно развивающуюся группу дисциплин дистанция пешеходная. Именно в этой группе дисциплин необходимы квалифицированные специалисты, работающие с членами сборных команд и группами спортивного резерва. Проведя исследования в области профессиональных затруднений, которые испытывают молодые специалисты, выпускники и студенты, мы получили следующие результаты (Таблица №1).

Результаты исследования профессиональных затруднений у молодых и будущих специалистов по спортивному туризму



Однако в специальностях, в которых в настоящее время ведется подготовка специалистов по спортивному туризму, а также в дисциплинах, обеспечивающих комплексное формирование знаний и практических умений, направленных на освоение:

- современных технологий туристско-спортивной деятельности;
- современных технологий рекреативно-восстановительного свойства;
- метод проведения и организации тренировочных форм занятий различных направленностей, а также различные виды туризма в системе индивидуальной и групповой подготовки;
- применение различного опыта практической деятельности: тренировочных мероприятий, организации индивидуальной и групповой спортивно-оздоровительной туристской деятельности;

В существующих стандартах отсутствуют также медико-биологические и педагогические дисциплины с ориентацией на спортивный туризм, группы дисциплин дистанция.

Одним из составляющих программы 49.03.03 - "Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм" является системно изложенный комплекс дисциплин, который с помощью методов и средств проведения занятий по спортивному туризму, обеспечивает формирование знаний, умений и навыков профессиональной деятельности. Специальность «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» – это направление обучения, которое готовит профессионалов в области организации и создания подходящей среды для комфортного отдыха и занятия спортом. Выпускники могут работать тренерами, инструкторами, вожатыми, сопровождающими туристических групп и даже аниматорами. Особо ценятся специалисты по конкретным видам фитнеса, имеющие собственные наработки и методики тренировок. Во время обучения большое внимание уделяется изучению курортологии, экономике рекреации и туризма, основам спортивно-оздоровительного туризма, менеджменту. Но на данном этапе в программе нет возможности уделять внимание такой важной составляющей спортивного туризма как группа дисциплин дистанция пешеходная.

**Содержание** профессиональной деятельности:

- **ведущее:** разработка и реализация специальных тренировочных мероприятий, ориентированных на определенные цели и задачи, повышение физических качеств, разностороннее воспитание личности;
- **дополнительное:** организация процесса взаимодействия, различных структур в спортивном туризме;
- **сопутствующее:** формирование спортивно-оздоровительной сферы деятельности.

**Выводы.** Таким образом, в ходе обучения будущий специалист может выбирать программу и ориентироваться на именно ту область спортивного туризма, в которой собирается работать. Это возможно при введении междисциплинарной подготовки будущего специалиста, готового работать в современных условиях и учитывать современное состояние вида спорта. Внедрение новых теоретических дисциплин в вузах, реализующих программу подготовки будущих специалистов по спортивному туризму, помогло бы не только поднять уровень знаний студентов, но и повысить их компетентность в вопросе сложной, молодой, развивающейся дисциплине в виде спорта. Благодаря тесному взаимодействию теории и практики, передачей опытными специалистами своих знаний молодому поколению данный вид спорта мог бы развиваться более активно. Так как на данный момент молодые специалисты вынуждены, в большинстве случаев, только за счет личного опыта в профессиональной деятельности работать в группе дисциплин дистанция. Хотя большинство из специалистов, работающих в этой области имеют спортивный разряд или звание по спортивному туризму или смежному виду спорта. Но данный опыт не в полной мере отвечает профессиональной деятельности в любом виде спорта. Именно по этому, подготовка специалистов в области



физической культуры и спорта должна проходить с учетом современного состояния вида спорта и деятельности в нем.

#### **Литература:**

1. Костюченко, В. Профессиональное образование и спорт (противоречия и пути их разрешения) / В. Костюченко, М.Ю. Щенникова // Современные проблемы теории и практики физической культуры: науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения Николая Ивановича Пономарева: сб. науч. тр. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – С. 85.

2. Кузин В.В., Концептуальные основы подготовки кадров по специальности "Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм" / В.В. Кузин С.А. Гониянц А.И. Исмаилов // научный журнал «Теория и практика физической культуры» - выпуск 2003. – с. 60.

3. Пономарев Г.Н. Высшее профессиональное образование в области физической культуры: состояния предпосылки и направления обновления: Монография. - СПб.: 2003. - С. 67.

**Педагогика**

**УДК: 378.2**

**кандидат педагогических наук, доцент Фокин Александр Михайлович**

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт - Петербург);

**кандидат педагогических наук, профессор Фетисова Светлана Лаврентьевна**

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт - Петербург)

### **ОЦЕНКА РЕАКЦИИ ОРГАНИЗМА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА НАГРУЗКУ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ И СОРЕВНОВАНИЙ ПО НАСТОЛЬНОМУ ТЕННИСУ**

*Аннотация.* В настоящей статье рассматриваются вопросы оценки реакции организма обучающихся на нагрузку в процессе учебных занятий и соревнований по настольному теннису.

*Ключевые слова.* Настольный теннис, функциональное состояние, обучающиеся, учебные занятия, соревнования.

*Annotation.* In the present article, questions of the evaluation of the reaction of the organism to the load during the training sessions and table tennis competitions are considered.

*Keywords.* Table tennis, functional condition, students, training sessions, competitions.

**Введение.** Настольный теннис широко распространен в высших учебных заведениях физической культуры и спорта России, где входит в программу занятий физической культурой и является неотъемлемой частью внеучебной деятельности обучающихся.

Систематические занятия физической культурой и спортом сопровождаются формированием признаков долговременной адаптации организма обучающихся к физическим нагрузкам, отражаясь как на морфофункциональном состоянии различных систем организма, так и на функциональных возможностях систем обеспечения работоспособности с учетом специфики двигательной деятельности, что определяет уровень функциональной подготовленности [1].

В настоящее время важнейшую роль в научных исследованиях стал занимать контроль за функциональным состоянием обучающихся во время учебных занятий и соревнований по настольному теннису. Понимая основы функционирования физиологических систем обучающихся, можно эффективно влиять на отдельные их звенья, ускоряя приспособление к физическим нагрузкам и повышая тренированность, что позволяет решать вопросы профессиональной ориентации и отбора, допуска к оздоровительным и тренировочным занятиям, планировать режим двигательной нагрузки исходя из уровня физической подготовленности и состояния здоровья. Эти знания важны также для занимающихся физической культурой и спортом для осуществления самоконтроля в процессе занятий физическими упражнениями [2].

Измерение соответствующих параметров у обучающихся позволяет выявить слабые стороны и служит фундаментом построения учебных занятий, в связи с чем появляется возможность правильно планировать нагрузку во время учебных занятий и соревнований [5, 6, 7].

Во время занятий настольным теннисом активно вовлекаются в работу большое количество мышечных групп, усиливается деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Регулярные занятия данной игрой, укрепляют сердечно-сосудистую, дыхательную и мышечную системы [3, 4].

Во время игры в настольный теннис человек может играть и передвигаться с динамичностью, которая имеет соответствие с его самочувствием и физической подготовленностью. Так как физическая нагрузка в теннисе носит интервальный характер, его интенсивность регулируется автоматически благодаря паузам, возникающим в игре. Такие паузы в основном возникают в конце розыгрыша каждого мяча (подбор разыгранного мяча, смена сторон после партии, передвижение при подаче и приеме мяча). Поэтому двигательная активность для каждого занимающегося субъективна. Всё зависит от уровня игры, владения рациональной техникой и тактикой игры, и конечно же, от физической подготовленности играющего. У каждого игрока в настольный теннис реакция организма на физическую нагрузку с интервальным характером будет различна [3, 4].

Занятия настольным теннисом проводились по курсу «Настольный теннис» в объеме 36 часов (18 учебных занятий) в течение 18 недель один раз в неделю.

На учебных занятиях происходило непосредственное обучение приемам игры в настольный теннис.

Основными задачами курса являлись:

- повышение уровня двигательной активности обучающихся средствами настольного тенниса;
- овладение знаниями, умениями и навыками необходимыми в работе педагога по физической культуре в образовательных учреждениях, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, развитие и совершенствование психофизических способностей, качеств и свойств личности, занимающихся на предметной основе настольного тенниса;
- овладение методикой обучения основным приемам техники и тактики настольного тенниса (соответствие подводящих и специальных упражнений поставленным задачам и последовательность их применения);

Тематическое планирование состояло из практического раздела с целью совершенствования физической подготовленности, углубленного разучивания и закрепления пройденных технических и тактических приемов на обязательных учебных занятиях, с расчетом подготовки студентов к сдаче контрольных нормативов. Также сюда были включены судейская и игровая практика с дальнейшим участием в соревнованиях между учебными группами 1-го курса института физической культуры и спорта.

Целью исследования являлось определение влияния настольного тенниса на функциональное состояние студентов во время учебных занятий и соревнований.

В эксперименте приняли участие 30 студентов (из них 13 юношей и 17 девушек) первого курса института физической культуры и спорта РГПУ им. А.И. Герцена в возрасте от 17 лет до 21 года.

Для определения влияния нагрузок на организм студентов во время учебных занятий и соревнований по настольному теннису использовались система мониторов сердечного ритма Polar Team System 2 Pro, которая с свою очередь позволяет определить тренировочную нагрузку, время нахождения в целевых зонах, количество сердечных сокращений, затраченные калории, минимальный, средний и максимальный пульс [4, 5, 6].

На рисунке 1 изображен график частоты сердечных сокращений (ЧСС) на учебных занятиях по настольному теннису.

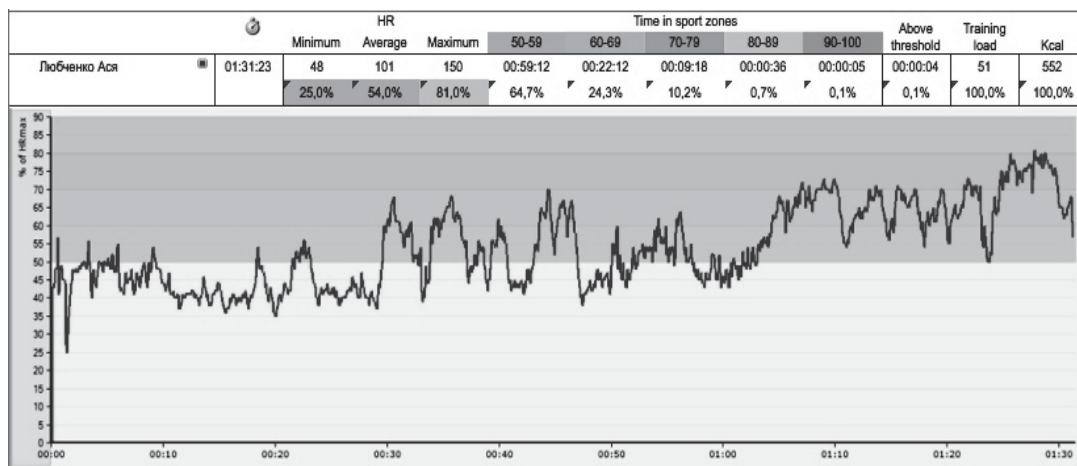


Рисунок 1. Реакция организма обучающихся на нагрузку на учебных занятиях по настольному теннису

По данным таблицы 1 частота сердечных сокращений у студентов на занятиях по настольному теннису варьировалась от 55 до 180 уд/мин, а максимальные показатели энергозатрат от 527 до 819 Ккал. Максимальная ЧСС у юношей достигала 180 уд/мин, а у девушек 161 уд/мин.

Занятия имели методическую направленность и включали в себя традиционную разминку, упражнения по обучению разнообразным действиям с мячом и ракеткой, техническим приемам, а также игровые упражнения, подвижные и учебные игры.

Таблица 1

Сводная таблица показателей реакции организма студентов на занятиях по настольному теннису

Ф.И.О.	Время	HR			Ккал
		Мин.	Сред.	Макс.	
Студент №1	01:28:11	63	99	157	599
		34,0%	53,0%	84,0%	100,0%
Студент №2	01:30:57	75	116	177	819
		40,0%	62,0%	95,0%	100,0%
Студент №3	01:27:48	69	110	161	606
		37,0%	59,0%	87,0%	100,0%
Студент №4	01:30:45	70	110	175	705
		37,0%	59,0%	94,0%	100,0%
Студент №5	01:30:04	70	101	179	530
		37,0%	54,0%	96,0%	100,0%
Студент №6	01:29:24	55	115	180	776
		29,0%	62,0%	97,0%	100,0%
Студент №7	01:30:23	48	101	150	552
		25,0%	54,0%	81,0%	100,0%
Студент №8	01:27:19	86	117	164	793
		46,0%	63,0%	88,0%	100,0%
Студент №9	01:28:48	69	110	161	606
		37,0%	59,0%	87,0%	100,0%
Студент №10	01:28:55	60	97	173	527
		32,0%	52,0%	93,0%	100,0%

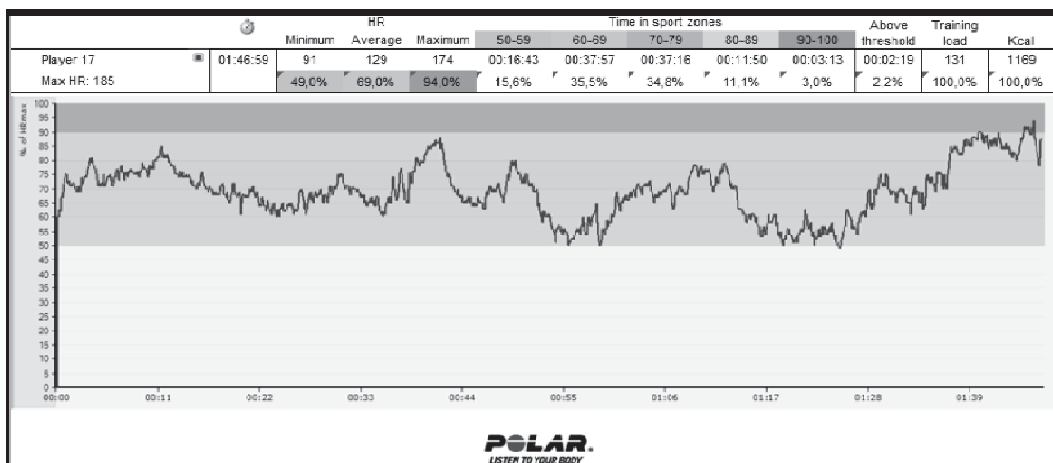
Исследование с шагомером Torres Wrist Pedometer (таблица 2) показали, что в среднем за время учебных занятий по настольному теннису обучающиеся совершают в среднем от 4000 до 5000 шагов.

Таблица 2

**Результаты исследования с шагомером Torres Wrist Pedometer**

п/п	Ф.И.О.	Время	Количество шагов
1.	Студент №1	1:32:09	4548
2.	Студент №2	1:31:40	5030
3.	Студент №3	1:32:48	4600
4.	Студент №4	1:30:40	5101
5.	Студент №5	1:31:57	6002
6.	Студент №6	1:33:00	6013
7.	Студент №7	1:32:50	5517
8.	Студент №8	1:31:02	4938
9.	Студент №9	1:32:59	5140
10.	Студент №10	1:32:48	4875
<b>Хсп</b>			<b>5048</b>

На рисунке 2 представлен график частоты сердечных сокращений во время соревнований по настольному теннису. Максимальная частота сердечных сокращений во время соревновательной нагрузки у студентов варьировалась от 160 до 180 уд/мин, а максимальные показатели энергозатрат колеблются в пределах от 700 до 1200 Ккал.



**Рисунок 2. Реакция организма на нагрузку во время соревнований по настольному теннису**

По данным из таблицы 3 можно заметить, что студент №8 имеет хороший уровень технической и физической подготовки. Так показатели энергозатрат в расчет на время 1:46:59 составляют 1169 Ккал при максимальной частоте сердечных сокращений 174 уд/мин.

Во многом показатели реакции организма на соревновательную нагрузку говорят об уровне игры обучающихся. Чем ниже технико-тактическое мастерство, тем ниже будут показатели реакции организма на конкретную соревновательную нагрузку, что связано со слабыми навыками владения игрой, отсутствием динамичности в игре, темпа игры и др. факторами. Более квалифицированные игроки получают более высокую физическую нагрузку, достаточную для развития сердечно-сосудистой системы и дыхательной систем.

Сводная таблица показателей реакции организма студентов на соревнованиях по настольному теннису

Ф.И.О.	Время	HR			Ккал
		Мин.	Сред.	Макс.	
Студент №1	01:06:58	52	81	126	664
Мах HR: 185		28,0%	43,0%	68,0%	100,0%
Студент №2	01:38:11	82	114	179	824
Мах HR: 185		44,0%	61,0%	96,0%	100,0%
Студент №3	01:42:55	71	111	159	797
Мах HR: 185		38,0%	60,0%	85,0%	100,0%
Студент №4	02:44:27	79	108	148	1199
Мах HR: 185		42,0%	58,0%	80,0%	100,0%
Студент №5	01:59:06	66	109	179	888
Мах HR: 185		35,0%	58,0%	96,0%	100,0%
Студент №6	02:18:27	82	114	160	1187
Мах HR: 185		44,0%	61,0%	86,0%	100,0%
Студент №7	01:22:28	47	89	193	642
Мах HR: 185		25,0%	48,0%	104,0%	100,0%
Студент №8	01:46:59	91	129	174	1169
Мах HR: 185		49,0%	69,0%	94,0%	100,0%
Студент №9	01:50:56	76	111	174	845
Мах HR: 185		41,0%	60,0%	94,0%	100,0%
Студент №10	01:48:03	82	107	139	791
Мах HR: 185		44,0%	57,0%	75,0%	100,0%

Данные представленные в таблице 3 позволяют сделать вывод, что соревновательная нагрузка в настольном теннисе находится в большой и умеренной зонах мощности (по В.С. Фарфелю). Частота сердечных сокращений в соревновательной деятельности обучающихся может достигать 180-200 уд/мин, в зависимости от их уровня спортивного мастерства.

#### Выводы:

1. Проведя оценку реакции организма обучающихся на нагрузку в процессе учебных занятий и соревнований по настольному теннису выявлено, что частота сердечных сокращений у студентов на занятиях по настольному теннису варьировалась от 55 до 180 уд/мин, а максимальные показатели энергозатрат от 527 до 819 Ккал. Максимальная ЧСС у юношей достигала 180 уд/мин, у девушек 161 уд/мин.

2. Максимальная частота сердечных сокращений во время соревновательной нагрузки у студентов варьировалась от 126 до 193 уд/мин, а максимальные показатели энергозатрат колеблются в пределах от 690 до 1200 Ккал.

3. Значение частоты сердечных сокращений увеличивается не только при высоком темпе игры, но и в случае реакции спортсмена на стрессовые ситуации в ходе игры. ЧСС снижается, если счет встречи делает игру неинтересной. На темп игры значительно влияют такие факторы как: уровень подготовленности соперников, тактическая ситуация, стиль игры соперника, а также динамика счета в ходе встречи.

4. Для эффективного планирования учебного процесса необходимо проводить тестирование функционального состояния организма для определения объема нагрузки в зависимости от пола, возраста и уровня физической подготовленности, чтобы иметь возможность объективно оценивать реакцию организма обучающихся на нагрузку в процессе учебных занятий по настольному теннису.

#### Литература:

1. Иорданская Ф.А. Мониторинг функциональной подготовленности юных спортсме- нов – резерва спорта высших достижений (этапы углубленной подготов- ки и спортивного совершенствования): монография / Ф. А. Иор- данская. – М.: Советский спорт, 2011. – 142 с.

2. Капилевич Л.В., Давлетьярова К.В., Кошельская Е.В., Бредихина Ю.П., Андреев В.И. Физиологические методы контроля в спорте / Л.В.Капилевич, К.В.Давлетьярова, Е.В.Кошельская, Ю.П.Бредихина, В.И.Андреев – Томск: Изд-во Томского политехнического уни- верситета, 2009. – 172 с.

3. Лаптев А.И., Барчукова Г.В. Оценка сердечно-сосудистой системы при отработке технико- тактического мастерства в индивидуально-игровых видах спорта (на примере бадминтона и настольного тенниса). // Материалы Всероссийской научной интернет-конференции. -2017. С. 103-107.

4. Созонтова Г.М., Подопригора С.А. Пути совершенствования физической подготовки и физиологические требования, предъявляемые настольным теннисом к игрокам // Сборник научных трудов Ангарского государственного технического университета. 207. Т. 2. №1. С. 143-147.

5. Фетисова С.Л., Фокин А.М., Егоров В.Ю. Определение контрольного упражнения при изучении курса мини-футбола студентами педагогических вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 50-3. С. 175-183.

6. Фокин А.М., Филиппов А.Ю. Особенности восстановления юных футболистов после физических нагрузок // Проблемы и перспективы инновационной деятельности образовательных учреждений: сборник научных и методических статей. – СПб.: Свое издательство, 2015. – 184-188 с.



7. Фокин А.М., Фетисова С.Л., Билан С.В. Мониторинг функционального состояния баскетболистов 15-17 лет в соревновательном периоде // Физическая культура в образовании: состояния и перспективы развития. Материалы межвузовской научно-практической конференции «Герценовские чтения» посвященной 70-летию факультета физической культуры РГПУ им. А. И. Герцена. 2016. С. 201-205.

Педагогика

УДК 37.03:17.022.1

кандидат педагогических наук, доцент **Фурсенко Татьяна Фёдоровна**

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного

учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРАСТАЮЩЕЙ ЛИЧНОСТИ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА**

*Аннотация.* В статье рассматривается теоретический аспект формирования ценностных ориентаций подрастающей личности. Прослеживается становление понятий «ценности», «общечеловеческие ценности», «личностные ценности», «эстетические ценности» и «ценностные ориентации». Выявлены параметры, характеризующие ценностные ориентации личности.

*Ключевые слова:* ценности, эстетические ценности, ценностные ориентации, личность, формирование.

*Annotation.* The theoretical aspect of the formation of value orientations of the growing personality is considered in the article. The formation of the concepts of «values», «universal values», «personal values», «aesthetic values» and «value orientations» is traced. The parameters describing the person's value orientations are revealed.

*Keywords:* values, aesthetic values, value orientations, personality, formation.

**Введение.** Ценностное восприятие жизни, формирование правильных ценностных ориентаций и отношений в обществе является одной из актуальных проблем, особенно в переходный период от одной системы ценностей к другой. Природа ценностей и ценностных ориентаций дает возможность человеку индивидуально оценить всю систему существующих в обществе идеалов, потребностей, интересов, стремлений. Чтобы нагляднее проследить за ходом становления понятий «ценности», «эстетические ценности» и «ценностные ориентации», стоит обратиться к их анализу. Понятие «ценности» широко используется в философской, социологической, психологической и других научных дисциплинах для обозначения общечеловеческого социального и культурного значения явлений действительности, объектов человеческого восприятия и деятельности.

Существование и функционирование ценностей связано с особой способностью человеческого сознания отображать и фиксировать значение тех или иных духовных или материальных явлений или предметов для удовлетворения своих потребностей и реализации интересов. От того, как глубоко войдут в сознание человека ценности, зависит наполненность ее жизни действительно человеческим смыслом.

**Формулировка цели статьи** – рассмотрим сущность понятий «ценности», «эстетические ценности», «ценностные ориентации личности» в аспекте формирования ценностных ориентаций подрастающей личности.

**Изложение основного материала статьи.** В современных исследованиях М. Кагана, Л. Столовича, В. Тугаринова, Н. Чавчавадзе определяется природа ценностей, их классификация, сущность оценки. В. Тугаринов в своей концепции рассмотрел ценности как предметы, явления и их качества, необходимые людям, как способ удовлетворения потребностей и интересов. К ценностям относятся только положительно значимые события и явления, связанные с социальным прогрессом.

М. Каган в работе «Философская теория ценности» (1997 г.) выделяет основные, по его концепции, ценности: правовые, политические, религиозные (ценности социальных макрогрупп), эстетические и нравственные ценности, ценности экзистенциальные, характеризующие смысл жизни и ценности художественные. Автор исходит из устоявшегося в аксиологии понимания ценностей как феномена, возникающего «в объективно-субъективном отношении». Сама ценность и является «значением объекта для субъекта», а оценка – «эмоционально-интеллектуальное обнаружение этого значения субъектом» [3, с. 68]. В работе справедливо подчеркивается разница между ценностью и предметом как носителем ценности. Гармонизация социальных субъектов со средой осуществляется через комплекс параметров этих субъектов, связанных с ценностями среды, и обусловлено творческо-преобразовательной способностью сферы сознания личности, воспроизводящих эти субъекты. К ценностям среды относятся все субъекты и объекты, предназначенные удовлетворять потребности субъектов, то есть представляющих ценность.

Бурные социальные потрясения: появление возможности самоуничтожения человечества, возникновение глобальных проблем, компьютерная революция – все это обострило традиционные проблемы духовных ценностей. На первый план выходят общечеловеческие проблемы, связанные с признанием абсолютной ценностью самой жизни человека и сохранения среды его существования. Общечеловеческие ценности порождены общечеловеческими интересами и идеалами. Попытки определить содержание общечеловеческих ценностей приводят к универсализации частных ценностей представителей определенной культуры, веры, традиции. Ядро общечеловеческих ценностей составляют следующие компоненты: стремление к истине, творчеству, красоте, ориентация на добро, сострадание, честь и достоинство, они конкретизируются и выступают основой для выбора целей и условий общечеловеческой деятельности. Изучение педагогической литературы по проблеме формирования общечеловеческих ценностей позволяет утверждать о наличии достаточно содержательной теоретической базы для педагогического анализа этого явления в аспекте воспитания молодежи. Проблема ценностей, в частности общечеловеческих, неразрывно связана с проблемой воспитания как процесса, в котором объект педагогического воздействия осознает вещи, явления, поступки ценными или неценными для себя и соответственно ориентирует свое поведение. Поэтому важно научить подрастающую личность отбирать истинные ценности, руководствоваться ими в своих поступках. Нравственные, познавательные и эстетические ценности – это духовные ценности. Они по праву считаются

высшими, так как во многом определяют поведение человека.

Большой интерес у исследователей (В. Болотина, Р. Скульский, Е. Черная, О. Щолокова) вызывает процесс формирования духовных, нравственных, нравственно-эстетических ценностей у подростков и учащейся молодежи. Духовные ценности имеют конкретное проявление в морально-эстетических идеалах, убеждениях, принципах, чувствах и не только осознаются, но и эмоционально переживаются личностью. Они выполняют в жизни личности ориентирующую, аксиологическую и гедоническую функции, с ведущим мотивом в выборе смысла жизни, социокультурной деятельности и поведения. Нравственный опыт является составной жизненной и социальной опыта, усваивается личностью на определенном этапе ее развития. Нравственные потребности подростков проявляются в достаточно осознанной форме и приобретают характер мотивации поведения. Осознание норм и правил поведения достигает в них понятийного уровня (хотя и далеко не по всем вопросам), а многие моральные принципы и требования приобретают характер морально-эстетических убеждений. Достаточно высокого уровня развития у подростков достигают нравственные чувства, правила поведения, а также волевые качества. В то же время в их поведении и чувствах нередко не хватает устойчивости, они отличаются импульсивностью и недостаточным уровнем осмысления собственных помыслов, действий и поступков.

В психологии проблема ценностей рассматривается и в аспекте мотивации, сфере потребностей личности, а также структуре интересов (Л. Божович, Л. Выготский, С. Рубинштейн). Приоритетное значение получают личностные ценности, потому что только их совокупность может представлять собой ценности социальные, ценности всего общества, всего человечества. Иерархия личностных ценностей является своеобразным связующим звеном между отдельным человеком и обществом, его культурой. Понятие «личностные ценности» означает освоение конкретными индивидами общественных ценностей, которые становятся воспитательным фактором благодаря тому, что превращаются во внутренние побуждения (мотивы) поведения личности. Поэтому личностные ценности являются осознанными самооценочными смысловыми образованиями личности.

Потребность в познании предметов или явлений действительности является побудительной движущей силой активности человека. Каждый человек индивидуален и испытывает страсть к одним вещам и занятиям, но безразлично относится к другим, поэтому имеет свою систему познавательных ценностей. Под влиянием познавательных ценностей происходит переосмысление собственного «Я», познание личностью своей духовной сущности.

В педагогике понятие «ценности» начало использоваться сравнительно недавно такими учеными, как С. Алексеев, И. Жерносек, И. Зязюн, О. Рудницкая, О. Сухомлинская. Педагогические, как и любые другие духовные ценности, зависят от социальных, политических, экономических отношений в обществе, а также мировоззрения, уровня развития культуры педагога.

В наше время основные направления научного поиска ценностей в педагогике заключаются в изучении противоречий между ценностями поколений, в выявлении ценностей различных социальных групп, в создании научно обоснованной прагматической шкалы воспитательных ориентиров. Большинство исследований ценностей в педагогике базируется на антропоцентрическом, педоцентрическом подходах, когда в центре процесса формирования ценностных ориентаций находится ребенок и его саморазвитие.

Учитывая то, что личностно ориентированное воспитание основывается на самооценности личности, ее духовности и независимости, И. Бех подчеркивает, что в процессе формирования системы ценностей воспитанников педагогика должна опираться на такие постулаты личностно ориентированного подхода, как:

«1) воля, ответственность, справедливость, творчество, сотрудничество;

2) детская самостоятельность, ее активный характер;

3) свободный творческий производительный труд как базис воспитания;

4) развитие творческой индивидуальности (при этом индивидуальность не должна противоречить коллективизму и культуре, а наоборот, настоящий коллективизм и настоящая культура связаны с развитием индивидуальности);

5) воспитательная полисистемность (индивидуально-типологическая дифференциация воспитания соответствующих воспитательных систем)» [1, с. 9].

Среди философских понятий особое место занимают эстетические категории. Это такие, как гармония, мера, прекрасное и безобразное, возвышенное и низменное, трагическое и комическое, эстетическое – это духовные модели эстетической практики общества, образующие не только мир и богатство эстетических ценностей и потребностей, но и систему понятий и категорий, в которых закреплён опыт эстетического освоения мира человеком.

Особенность эстетического в том, что о нем нельзя рассуждать, не переходя к общечеловеческим проблемам. Прослушивая произведение музыкального гения, люди единодушны в своем переживании радости. Радость – награда за труд познания. Вследствие познания возникает эстетическое чувство – способность наслаждаться красотой, а проявляется эстетическое чувство в эстетическом суждении, в отношении к действительности.

Среди современных исследователей аксиологическую проблему разрабатывали: Е. Громов, А. Гулыга, Р. Ингарден, М. Каган, Л. Столович, Ф. Фишер. Они рассмотрели эстетическое в природе, жизни человека и искусстве, особенности эстетического как такового, проблемы классификации, систематизации и координации эстетических категорий, а также их отношение к соответствующим антикатегориям: прекрасное – безобразное, возвышенное – низменное, трагическое – комическое. Эстетические ценности связаны с эстетическим освоением человеком окружающей действительности, они складываются в результате специфической оценки, переживаний, преобразования мира, в процессе взаимодействия субъекта и объекта. Этот процесс протекает в разных формах и сферах жизнедеятельности людей.

Природа эстетической ценности двойственна: с одной стороны, она проявляется в том, что существует в виде мысленного образа (ассоциаций), для определенного объекта, а с другой – в виде чувственно-наглядных образов на стадии осуществления, создания реальных образов идеала. Определение эстетической ценности предмета проявляется в развитии интересов, потребностей, вкусов и идеалов субъекта. В результате общения с искусством и окружающей средой, под влиянием эстетической потребности формируется эстетическое сознание. Специфика эстетического сознания заключается в том, что оно является восприятием бытия и всех его форм и видов в понятиях эстетики через призму эстетического идеала. Эстетическое освоение мира, как правило, строится на представлении о ценности и антиценности, например, прекрасное – безобразное. Только

в результате сравнения человек может постичь истинную красоту объективной реальности. В красоте находят стимул не только к творчеству, но и к осмыслению его назначения.

Важнейшая эстетическая функция – воспитательная. Она заключается в формировании стремления человека к искусству и всему прекрасному, что существует в природе и в обществе. Культура каждой эпохи не только духовное пространство, в котором локализуется бытие людей, но и фундамент культуры будущего. Поэтому эстетическая оценка произведений искусства разных эпох должна представляться с точки зрения универсальных эстетических ценностей, но для этого надо обладать критериями оценки художественных образов.

Критерием эстетического является общечеловеческое. Именно в общечеловеческом своем значении действительность выступает в искусстве, в нем она отражается эстетически. Можно согласиться с Ю. Боровым, когда он указывает на то, что отказ от общечеловеческого, то есть эстетического подхода в искусстве редуцирует его, утилитарно-практический подход к жизненному материалу ведет к потере специфики искусства. Такое искусство теряет все вечное и приобретает временное [2].

Категория «эстетическое» является универсальной категорией эстетики, она предусматривает художественное освоение действительности с позиции общечеловеческих ценностей. Эстетическое отношение человека к действительности и эстетическая деятельность проявляются наиболее ярко и полно в искусстве, ведь произведения высокого искусства несут в себе идейное содержание, эстетическое наслаждение, выражают мысли и чувства людей, способствуют духовному развитию личности. Именно поэтому эстетические ценности должны непосредственно влиять на процесс воспитания подрастающего поколения, формировать ценностное отношение личности к миру, менять духовные и нравственные связи людей в обществе, их ценностные ориентации. Опираясь на вышеуказанные положения об отношении потребностей, интересов, идеалов и вкусов человека к объективным свойствам явления или предмета, мы рассматриваем эстетические ценности как отношение потребностей, интересов, идеалов и вкусов личности к эстетическим свойствам явления или предмета.

В сознании каждого человека личностные ценности отражаются в форме ценностных ориентаций. С детских лет человек приобщается к различным ценностям, осознает для себя их сущность и содержание. Далее, в процессе обучения, всестороннего развития, накопления жизненного опыта, личность вырабатывает способность самостоятельно выбирать системообразующую ценность, то есть ту, которая в данный момент представляется ей наиболее значимой.

В психологической литературе Б. Ананьевым, А. Бодалёвым, Л. Божовичем, В. Мухиной, В. Мясищевым, С. Рубинштейном ценностные ориентации рассматриваются как взаимосвязь элементов психологической направленности личности, ее интересов, потребностей, вкусов, установок, способностей. В данных исследованиях можно выделить два подхода в изучении ценностных ориентаций личности. Первый – основным предметом исследования являются психологические процессы, обуславливающие формирование у личности той или иной системы ценностей и соответствующей ей ряда ценностных ориентаций. Второй – предметом исследования рассматривает непосредственно содержание системы ценностей, ее иерархическую структуру, регулятивную функцию в общественном поведении. На динамику развития ценностных ориентаций влияют как объективные, так и субъективные детерминанты. К объективным относятся условия жизнедеятельности социально-экономического строя; к субъективным – весь комплекс средств, вовлеченных в процесс воспитания.

В педагогической науке категория «ценностные ориентации» начала активно использоваться в исследованиях В. Анненкова, В. Дряпки, И. Зязюна, М. Казакиной, В. Шахрай. Педагогический аспект изучения этого феномена основывается на философском и социально-психологическом содержании ценностных ориентаций и рассматривается как результат привлечения личности воспитанника к общественной жизни. Рассмотрение этой проблемы дает нам возможность выявить несколько важных параметров, характеризующих сущность ценностных ориентаций. Они составляют взаимосвязь элементов психологической направленности личности, ее интересов, потребностей, способностей, вкусовых установок и проявляются как отражение определенного вида ценностно ориентационной деятельности, являются элементом его сознания.

Ценностные ориентации наиболее тесно связаны с поведением субъекта, с регулировкой этого процесса как осознанного действия. Согласно концепции воспитания, разработанной Е. Подольской, человек во всех процессах своей жизнедеятельности определенным образом относится к объекту восприятия и тем самым оценивает его. В любом взаимодействии присутствует познавательное и оценочное отношение субъекта к объекту [4].

Воспитание личности определяется с учетом ценностных ориентаций, содержание которых характеризует мотивационная структура отношений и направленность ее деятельности. Ценностные ориентации, утверждаясь в сознании человека, являются руководящим мотивом поведения в повседневной жизнедеятельности. Категория «ценностная ориентация» является как бы фокусом, в котором сходятся различные точки зрения на личность. С ней переплетаются все основные понятия, которые разрабатываются в философии, социологии, психологии, педагогике.

**Выводы.** Таким образом, опираясь на анализ научных работ можно определить, что ценности существуют в диалектическом отношении субъект – объект, они стимулируют поведение и поступки личности, направляют ее развитие; общечеловеческие ценности – это общезначимые для всего человечества ценности, к ним относятся познавательные, нравственные и эстетические ценности, они несут в себе значительный воспитательный потенциал, а личностные ценности являются осознанными самоценностными смысловыми образованиями личности, которые становятся воспитательным фактором благодаря тому, что превращаются в мотивы поведения человека.

Ценностные ориентации – это система установок личности, содержание которой определяется потребностями, интересами, способностью к восприятию и оценке явлений или предметов, готовностью к избирательной деятельности во всех сферах жизни и культуры. Отражая изменения в системе собственного внутреннего мира и общества, они включают в себя широкий качественный спектр: являются свидетельством реального потенциала личности, ее отношений с обществом, социальной группой к которой она принадлежит; способности личности руководствоваться принципами и нормами нравственности, гуманизма, эстетического творчества, свободы и ответственности.

#### Литература:

1. Бех И. Д. Личностно ориентированное воспитание : научно-методическое пособие / И. Д. Бех. – К.: ИЗМН, 1998. – 204 с.
2. Боров Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Боров. – 4-е изд. доп. – М.: Политиздат, 1988. – 496 с.
3. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
4. Подольская Е. А. Ценностные ориентации и проблема активности личности / Е. А. Подольская. – Харьков: Основа при ХГУ, 1991. – 164 с.

Педагогика

УДК 372.881.1

учитель истории **Чилингарова Диана Нораировна**

Школа интернат №74 (г. Ростов-на-Дону);

кандидат педагогических наук, доцент **Оганнисян Лариса Арамовна**

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

### ИНТЕГРИРОВАННЫЕ УРОКИ, КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

*Аннотация.* В статье рассматривается изучение методики организации интегрированных уроков в современных образовательных учреждениях и ее значение в развитии и активизации познавательных способностей обучающихся.

*Ключевые слова:* интегрированный урок, межпредметная связь, познавательная деятельность, активные методы.

*Annotation.* The article deals with the study of methods of organization of integrated lessons in modern educational institutions and its importance in the development and activation of cognitive abilities of students.

*Keyword:* integrated lesson, interdisciplinary communication, cognitive activity, active methods.

**Введение.** Проблема активизации познавательной деятельности учащихся всегда остается актуальной. Всем хорошо известно, что какими бы высокими ни были замыслы педагога, они не будут осуществимы, если у детей нет желания учиться. Поэтому задача учителя состоит в том, чтобы, используя новые технологии и методы, обеспечить положительную мотивацию учащихся к учебно-познавательной деятельности на своих уроках и во внеклассной работе.

Эту задачу в своей работе, мы решаем путем применения таких технологий, которые соответствуют реальным возможностям учебного процесса и побуждают учащихся к активной познавательной деятельности. Это такие технологии, как:

- технология развивающего обучения;
- игровые технологии;
- технология проблемного обучения;
- информационно-коммуникативные технологии.

В процессе обучения стараемся, чтобы учащиеся во время урока не были пассивными слушателями, а активно участвовали в учебном процессе.

Поэтому в своей работе мы используем следующие активные методы:

- работа в малых группах,
- творческие задания,
- дидактическая игра,
- работа с документами,
- мозговой штурм,
- проблемные задания,
- метод проектов.

**Формулировка цели статьи.** Целью работы является изучение методики организации интегрированных уроков в современных образовательных учреждениях и ее значение в развитии и активизации познавательных способностей обучающихся.

**Изложение основного материала статьи.** Главное в работе учителя – научить учащихся, развить их речь, ум, воображение. Сегодняшний ученик должен быть творческим, самостоятельным, ответственным. Он должен уметь ставить перед собой цель, самостоятельно организовывать свою деятельность, планировать, анализировать, действовать в нестандартных ситуациях, решать разнообразные проблемы, обладать творческим и критическим мышлением.

Интеграция мотивирует обучающихся, активизирует их учебно-познавательную деятельность. Интеграция на уроке снимает напряженность и утомляемость детей, от которой они страдают. Тем самым дети становятся активными участниками образовательного процесса. С помощью данной методики ученики могут применять полученные знания в реальных условиях [1].

Интеграция учебных дисциплин и междисциплинарных курсов в образовательном учреждении, сегодня является одним из перспективных направлений решения проблемы поиска новых педагогических решений, способствующих улучшению и развитию творческого потенциала педагогического коллектива и отдельных педагогов, с целью более эффективного воздействия на обучающихся.

Идея межпредметных связей впервые в истории педагогики получила воплощение в созданных на их основе комплексных программах, которые представляли собой не что иное, как межпредметную систему, объединяющую знания из разных основ наук о том или ином объекте действительности.

Уже в 50-60-е годы XX века М. Н. Скаткин, Э. И. Моносзон, Ш. И. Ганелин, С. Е. Драпкина говорили о необходимости осуществления межпредметных связей (межпредметной интеграции).

Предмет «История» – едва ли не самая «интегрированная» школьная дисциплина, поскольку позволяет более тесно связать учебный материал с жизнью, вызвать интерес к познанию окружающей действительности, расширить словарный запас и кругозор школьников, повысить их уровень воспитанности.



К вопросу интеграции обращались многие классики педагогической мысли: А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский, Н.К.Крупская, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов.

Процессуальный компонент обучения в использовании межпредметных связей характеризуется в трудах Г. И. Батуриной, Г. И. Беленького, Н. Ф. Борисенко, Ш. И. Ганелина, И. Д. Зверева, Д. М. Кирюшкина, П. Д. Кулагина, М. М. Левиной, Н. А. Лошкаревой, В. Н. Максимовой, А. Н. Пинского, М. Н. Скаткина, А. В. Усовой, В. Н. Федоровой, Н. М. Черкес-Заде и другие.

На современном этапе развития системы образования, данной проблеме уделяли внимание Т.П. Лакоценина, Н. Д. Кучугурова, М. А. Чепурная, Н.М. Цепкова, А.А. Харунжев, О. Ю.Ужан и т.д.

Обязательное требование к интегрированному уроку – наличие сценария, действие нескольких субъектов процесса познания, разнохарактерный материал, разнопредметные методы обучения.

Интегрированные уроки можно проводить как в совместной работе двух и более педагогов, также и одному преподавателю, владеющему материалом интегрируемой дисциплины. На уроках истории использование интегрированных уроков актуально, так как позволяет соединять изучение тем по Истории России и Всеобщей истории [2].

Таким образом, в педагогической литературе даны различные подходы к пониманию процесса интеграции учебного материала в различных межпредметных областях.

Узко предметность педагогических подходов к рассмотрению явлений и процессов реального мира в урочной деятельности, фрагментарность знаний обучающихся, их неумение работать с имеющейся информацией в более широком смысловом контексте, неспособность найти существенные связи и взаимодействия, давно осознавалось как проблемное поле многими педагогами и методистами в области образования.

Под преподаванием на интегративной основе в данном контексте подразумевается, с одной стороны, создание в процессе обучения (на уроках по любому предмету) оптимальных условий для проявления различных видов активности (познавательной, игровой, коммуникативной, трудовой), а с другой стороны - привлечение любого учебного материала по любому ныне существующему учебному предмету для формирования у обучающихся целостного представления о себе, существующем мире и самоопределении в этом мире.

Интегрированные уроки призваны расширить знания, обучающихся по определенным темам. Они совершенствуют структуру межпредметных связей и помогают повысить воспитательную эффективность урока, ломают сложившуюся диспропорцию между интеллектуальным и эмоциональным познанием, соотношением логики и эмоций. Уроки на основе интеграции проводятся в начальных, средних и старших классах.

Уроки по истории могут совмещаться практически со всеми предметами школьного обучения. Педагогические формы и методы, используемые на интегрированных уроках истории очень разнообразны, и используются в зависимости от темы урока. Любой урок, учитель должен построить с оптимальным сочетанием всех методов и форм обучения. Он должен вызвать интерес к учению, атмосфера должна быть доброжелательной и творческой. Темп урока должен быть оптимальным и нужно использовать различные формы работы, чтобы снять усталость и напряженность у детей. В рамках методики создания интегрированных уроков для каждой дисциплины вырабатываются цели, задачи урока в соответствии с темой [3].

В 6 классе нами был проведён урок «Политика и реформы Ярослава Мудрого». Обучающиеся проанализировали, как благодаря развитию образования на Руси, появлению закона «Правда Ярослава», пополнилась княжеская казна и Киевская Русь стала могущественным и процветающим государством.

На уроках стараемся организовать учебную деятельность так, чтобы побуждать учеников мыслить, рассуждать, искать. Поэтому большое значение отводим организации самостоятельной работы учащихся.

Источниками знаний при организации самостоятельной работы учащихся являются учебники, исторические документы, карты, фотодокументы, статистические данные, справочная и научно-популярная литература, материалы периодической печати, Интернет [4].

Работа с разными источниками помогает глубже осмысливать содержание учебного материала, поэтому уже на начальных этапах обучения использую на уроках фрагменты исторических текстов. В 5 классе - это Гесиод, Гомер, Плутарх, Цицерон и др. (в экспериментальном учебнике Н.Н. Трухиной «История Древней Греции» и «История Древнего Рима»). Основной задачей работы на этом этапе является внимательное чтение, понимание, интерпретация текста.

В более полном объеме работу с различными источниками организовываем в старших классах, где проводим проблемно-лабораторные занятия. Такие уроки проводим по темам: «Декабристы», «Эпоха реформ 1860-х», «Внешняя политика России в начале XX века», «Россия 1917 года», «Великая Отечественная война». Материалы группируются по проблемам, изучаются в группах. Ребята отвечают на вопросы к документам, сопоставляя их, готовят сообщения, выражая свою личностную оценку того или иного факта. Такие занятия не только повышают познавательную активность учащихся, но и развивают навыки источниковедческого анализа:

- интерпретация документа;
- выяснение значения неизвестных слов, терминов, имен, названий, употребленных в документе;
- определение позиций автора документа;
- оценка сути и значения документа.

В 5 - 6 классах часто используем на уроках следующие дидактические игры:

· «Исторические пятнашки» - повторение дат. На доске рисуется квадрат с 16 клеточками, в которых написаны даты. Ребятам дается задание восстановить даты в восходящем хронологическом порядке и назвать событие, о котором идет речь.

· «Крестословица» - повторение терминов. Играет весь класс по парам, учащиеся пишут на листке слова по определенной теме. Первый пишет слово в середине листа, второй пишет слово так, чтобы оно пересекалось с предыдущим по типу кроссворда. Чем больше пересечений, тем больше очков получает участник игры.

- «Найди ошибки», где учащимся дается текст с ошибками, которые нужно исправить.
- «Восстанови изображение», когда нужно собрать из кусочков какое-либо известное изображение.

· «Древо познания», здесь ребята учатся сами ставить вопросы к изучаемому материалу. Вопросы пишут на листочках по ходу объяснения или работы с текстом, а затем наиболее удачные вопросы оцениваются и прикрепляются к «древу познания».

· «Живая картина», где учащиеся должны «оживить» какое-либо историческое событие по учебной картине.

Последний прием используем довольно часто, это один из видов театрализованного представления, который снимает проблему костюмов, поскольку сам оживляемый рисунок становится как бы театральной декорацией. Примером такого урока служит урок в 8 классе «Отечественная война 1812 года» (учебная картина «Совет в Филях», с использованием текста из произведения Л.Толстого «Война и мир»).

Другим типом игр являются различные конкурсные игры, которые носят проверяющий характер. Особенно они уместны в среднем звене (хотя в старших классах их тоже можно использовать). Обычно, после изучения какого-либо большого раздела, проводим игру «Конкурс команд». Это удачное сочетание игры и зачета, кроме того, состязательность способствует формированию познавательных интересов, выработке положительных эмоций. Зачастую гораздо важнее не результат мероприятия, а процесс подготовки к нему, когда учащиеся спланиваются, договариваются, распределяют роли, обязанности, проявляют самостоятельность, инициативу и творческие способности.

Так, при подготовке к повторительно-обобщающему уроку в 5 классе «Все дороги ведут в Рим» (конкурс команд), класс делится на группы, каждая группа должна к уроку придумать название, девиз, эмблему; инсценировать какое-либо событие из жизни Древнего Рима. Ребята с большим увлечением готовятся к подобным урокам. Повторяют даты, понятия, основные сведения о событиях, явлениях, исторических личностях эпохи. Также с большим энтузиазмом пишут сценарии своего представления, репетируют. Правда, нужно отметить, что на учителя ложится большая нагрузка, ребята нужно контролировать, направлять, помогать им. Уроки всегда проходят очень интересно, ребята с большим увлечением решают предложенные им задачи. Например, каждая команда получает карточки с заданиями:

- дать совет римскому полководцу как избежать поражения или даже победить Ганнибала;
- составить для Ганнибала план действий по переходу его армии из Испании в Италию;

Неизменным успехом пользуется конкурс «Один день из жизни римлян». Он носит несколько развлекательный характер, однако зрителям нужно не только посмотреть сценку, но и ответить на вопрос о том, какое событие в ней представлено. Далее учащиеся обсуждают увиденное, делают замечания, решают, какая группа наиболее ярко и убедительно показала сцену. Вообще, любая игровая ситуация должна быть оценена и проанализирована. Ребятам необходимо понять, чему они научились во время игры, какие ошибки были допущены. Конкурсная игра вырабатывает у учащихся навыки самостоятельного анализа, пробуждает познавательный интерес, и в дальнейшем ребята всегда сами просят повторить подобную игру.

Чтобы привить устойчивый интерес к предмету и повысить познавательную активность учащихся необходимо регулярно проводить внеклассные мероприятия. Наиболее интересны из них - мероприятия, проведенные по типу популярных интеллектуальных телевизионных программ, таких как «Брейн-ринг», «Что? Где? Когда?», «Умники и умницы», «Колесо истории», «Своя игра», «За семью печатями» и др. Это наиболее удачные и интересные формы внеклассных мероприятий, т.к. они способствуют активизации самостоятельности, проявлению творческих способностей, повышают познавательный интерес учащихся, расширяют кругозор и позволяют актуализировать знания, учащихся по различным темам.

Остановимся на последнем мероприятии - интеллектуальной игре «За семью печатями», по аналогии с известной телепередачей. Готовили этот проект учащиеся 9 класса, они сами подбирали материал для презентации, готовили реферат, подбирали музыку. Правила игры таковы: ведущий рассказывает об известной личности (в данном случае - это Н.М. Карамзин), приводя факты его биографии, говоря о событиях, в которых он участвовал или свидетелем которых он был. По ходу рассказа задаются вопросы, их семь, игроки записывают ответы в свои послужные формуляры. За каждый правильный ответ участнику на послужном формуляре ставится печать. Тот, кто набирает большее количество печатей, получает право назвать имя героя. Вся информация о герое демонстрируется на экране в виде презентации, которую подготовили сами учащиеся. В этом мероприятии используется музыка, соответствующая данной эпохе или заданному вопросу. Это А. Вивальди, Моцарт, Бах, Вагнер, Руже де Лиль «Марсельеза». Игра очень познавательна, интересна для учащихся, заставляет их думать, сопоставлять, использовать свои знания по другим предметам, в частности по литературе - Н. Карамзин «Бедная Лиза», музыка, общественно-политическому учению И. Кант. Таким образом, это мероприятие, благодаря интегрированному подходу и использованию компьютерных технологий активизирует познавательную деятельность учащихся и расширяет их творческий потенциал.

Уроки или мероприятия, выходящие за рамки одного предмета - это еще один эффективный способ повышения познавательной активности учащихся, который помогает преодолеть обособленность их знаний и сформировать более целостное восприятие исторического материала. Наиболее естественным и эффективным мне представляется интеграция учебного материала истории и литературы. Способы подобной интеграции могут быть различными: это и использование литературного материала на уроках истории, и параллельное изучение эпохи и связанных с ней художественных произведений. [5]

Особенно широко предоставляются возможности интеграции истории и литературы в старших классах, где идет почти параллельное изучение эпохи XX века и художественных произведений этого периода. Здесь открываются большие возможности для проведения интегрированных уроков по многим темам. Совместно с учителем литературы были разработаны и проведены следующие интегрированные уроки в старших классах:

- «Серебряный век русской культуры» (русская поэзия начала XX века);
- «Коллективизация: события и люди» (М. Шолохов «Поднятая целина»);
- «НЭП: времена и нравы» (В. Маяковский «Клоп», И. Ильф и Е. Петров «Двенадцать стульев», М. Зощенко «Прелести культуры»).

Особый интерес учащихся вызвал урок на тему «НЭП: времена и нравы». Это интегрированный урок, который ведут два учителя - учитель истории и учитель литературы. На уроке использовались элементы ролевой игры, класс разделился на группы, одна группа представляла специалистов по истории, другая - специалистов по литературе, третья готовила небольшие инсценировки по произведениям В. Маяковского «Клоп», М. Зощенко «Прелести культуры», И. Ильфа и Е. Петрова «Двенадцать стульев». Цель первой группы заключалась в том, чтобы определить причины введения НЭПа, его сущность, основные

мероприятия. Результаты своей работы учащиеся представили в виде презентации, при создании которой использовался мультимедийный учебник «История России: XX век». Цель второй и третьей групп заключалась в том, чтобы проследить, как черты НЭПа отразились в художественной литературе, показать приметы и нравы того времени, а также сопоставить их с современным периодом.

**Выводы.** Такие уроки способствуют более осмысленному и глубокому усвоению материала, заставляют учащихся самостоятельно думать, сопоставлять, оценивать исторические события и явления. Кроме того, это вызывает эмоциональное отношение учащихся к изучаемому событию и их личностное восприятие материала, что очень важно для активизации познавательной деятельности учащихся.

#### **Литература:**

1. Акопян М.А., Оганнисян Е.А., Данчук М.П. Роль проектной деятельности в личностно ориентированном образовании студентов высшего учебного заведения Известия. 2015. № 3. С. 91-100.
2. Зенкова Т.С., Попова О.А. Интегрированный подход в проектировании и реализации процесса обучения в области естественно-научного образования в средней школе // Вестник ТГУ, - Томск, - т.13. - вып. 4. - 2008. - С. 313-315
3. Кучугурова Н. Д., Чепурная М. А. Проблемы организации и проведения интегрированных уроков с использованием ИКТ в общеобразовательной школе // Ученые записки. - №4. - 2012. - С. 51-55
4. Ужан О. Ю. Интегрированное обучение как следствие модернизации образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. - №2 (4). – 2011. - С. 90-94
5. Чилингарова Д.Н., Оганнисян Л.А. Интегрированный урок как средство повышения эффективности обучения в современной школе Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 281-284.

### **Педагогика**

#### **УДК 371**

**кандидат педагогических наук, профессор кафедры спортивных игр Шестаков Игорь Геннадьевич** Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи, и туризма (г. Москва); **педагог дополнительного образования, заслуженный тренер России Калашян Рафаэль Арменакович** Таджикский институт физической культуры (г. Душанбе)

#### **ПЕРЕЧЕНЬ НАИБОЛЕЕ ЧАСТО ВСТРЕЧАЮЩИХСЯ ОШИБОК И МЕТОДИКА ИХ УСТРАНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВНЫМ ЭЛЕМЕНТАМ ТЕХНИКИ ИГРЫ В ГАНДБОЛ**

*Аннотация.* В статье распределены и показаны основные ошибки, встречающиеся в процессе выполнения определённых элементов техники у юных гандболистов в подготовительной, основной и заключительной частях самого двигательного действия.

В трёх таблицах, представляющих основные элементы техники гандбола (овладение мячом, передача и ведение мяча), изображены структурированные ошибки в виде фрагментов, показывающих выявленные отклонения от эталона движения.

Более полный перечень наиболее часто встречающихся ошибок поможет тренеру, как эксперту, наблюдать, видеть и выделять один или несколько фрагментов из целостного двигательного акта с отклонениями от эталона движения. Соответственно возникает возможность более быстрого, оперативного анализа техники двигательного действия.

После определения неточности движений и установления их причины, тренеру, имеющему в своем распоряжении структурированный перечень ошибок, будет значительно легче найти необходимые средства и методы их устранения, которые учитывают предмет обучения и особенности занимающегося.

Представленный в статье перечень наиболее часто встречающихся ошибок позволит значительно повысить эффективность процесса обучения и одновременно сократить время, отводимое на обучение элементам техники игры в гандбол.

*Ключевые слова:* гандбол, техника, ошибки, овладение мячом, передача мяча, ведение мяча.

*Annotation.* The article presents the basic mistakes taking place in the implementation process of special technique's elements of junior handballers in the elementary basic and final phases of the movement itself.

There are three tables representing the basic elements of handball's techniques (mastery of the ball, passing and dribbling), structured mistakes are shown as fragments, showing detected deviations from the standard movement.

A wider list of the most common mistakes will help the coach as an expert - to observe, to see and to allocate one or more fragments of comprehensive motor act, with deviations from the motion reference. Accordingly, there is a possibility of faster, operational analysis of the technique of motor actions.

After determining the error movements and establishing their causes, the coach, having at his disposal a structured list of errors will be able much easier to find the tools and methods of their elimination, which consider the subject of training and features of engaged.

The list of the most often found mistakes presented in the article will allow to increase considerably efficiency of process of training and at the same time to reduce time, allowed for training the elements of technique of playing handball.

*Keywords:* handball, technique, mistakes, catching, throwing and dribbling.

**Введение.** На современном этапе развития гандбола, с учётом процессов «омоложения» спорта, высоких требований к техническому мастерству и результатам, заставляют наставников мобилизовать все доступные резервы обучающей информации.

Особое место на стадии разучивания двигательным действиям отводится предупреждению и исправлению двигательных ошибок. От этого в конечном счёте будет зависеть успех всего процесса обучения. Зная, какие существуют ошибки, тренер легко может их обнаружить и, в конечном счёте, выявить причины, которые их порождают.

Анализ тренировочного процесса показывает, что при обучении двигательным действиям (особенно сложным) избежать ошибок в технике выполнения не удаётся. На протяжении всего процесса обучения выполнение игроками изучаемых способов движения может сопровождаться искажением рациональной

структуры целого движения или отдельных его частей от заданного образца. Поэтому все отклонения от эталона являются ошибкой.

*Ошибка* - это фактическое выполнение движения с отклонением от нужной модели техники движения, с ощутимым и негативным влиянием на результат действия. К ошибкам также причисляют неправильные движения и равным образом те движения, которые по мере овладения двигательным действием становятся малоэффективными (Б.А. Ашмарин, 1990).

В самом общем виде можно сказать, что причинами ошибок являются любые нарушения принципов, правил организации и условий обучений.

Среди них особенно типичными являются следующие причины:

- неправильное понимание учеником задачи обучения;
- несовершенство проекта решения задачи, в том числе его несоответствие мышечным ощущениям;
- недостаточная физическая подготовленность;
- неуверенность в своих силах, отсутствие решительности;
- отрицательное влияние ранее изученных действий;
- нарушение требований к организации тренировки, ведущее, в частности, к преждевременному утомлению занимающихся;
- несоответствие мест занятий, спортивного инвентаря и оборудования педагогическим требованиям.

**Формулировка цели статьи.** Установить правомерность использования метода оценки освоенности изучаемого двигательного действия на основе выявления количественных показателей возникающих ошибок.

**Изложение основного материала статьи.** Как правило, метод выявления количества ошибок используется для того, чтобы определить соответствие степени сложности предлагаемого для изучения двигательного действия, морфо-функциональным возможностям организма занимающихся (Рисунок 1).

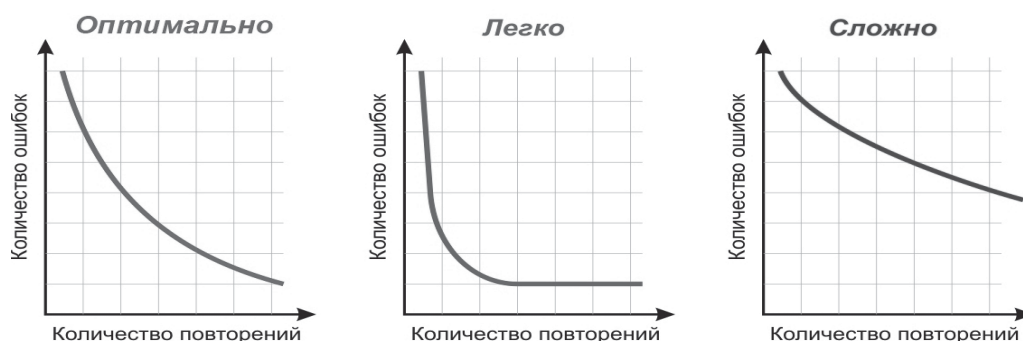


Рисунок 1. Динамика овладения двигательным действием

Если процесс обучения проходит по «оптимальной» схеме, при котором количество ошибок уменьшается пропорционально количеству повторений, то соответственно предлагаемое для обучения движение соответствует физиологическим, возрастным и другим особенностям занимающихся. Если же процесс обучения проходит по «лёгкой» схеме, как представлено на диаграмме, это означает, что данное движение необходимо было вводить в тренировочный процесс обучения на более ранних временных этапах. Если процесс обучения проходит «сложно», то обучение данному движению необходимо перенести на более поздний временной этап, когда различные системы организма занимающихся и в первую очередь мышечная система будут подготовлены соответствующим образом и тем самым будут созданы предпосылки для его успешного овладения.

Пути исправления ошибок достаточно разнообразны. Наиболее распространенными среди них являются следующие:

1. Ошибка должна быть понята учеником. Осознанию причины и характера ошибки способствуют повторные объяснения и показ движения, проговаривание и зарисовки двигательного действия, консультации с партнерами по тренировке. На практике наиболее полезным может оказаться методический прием противоположных движений, т.е. сравнение движений путем выполнения контрастных по напряжению (мышцы напряжены - мышцы расслаблены), амплитуде и направлению (рука выпрямлена - рука согнута) упражнений.

Подобное сравнение мышечных ощущений помогает понять свою ошибку и найти способ её исправления.

2. Ошибки следует исправлять не все сразу, а последовательно по степени их значимости. Двигательные ошибки часто образуются по принципу цепочки: одна ошибка порождает другую, образуя причинно-следственную цепь. Например, чрезмерное напряжение мышц руки может послужить причиной снижения скорости и сокращения амплитуды броскового движения. В свою очередь, возникшие производные ошибки могут стать основой для появления новых ошибок, таких как нарушение траектории полета мяча и его скорости. Следствием всего этого будет снижение эффективности броска мяча в ворота.

Выяснив степень правильности исполнения общей схемы всех движений, следует установить, какова взаимосвязь появившейся ошибки с целостным действием, не является ли она результатом неудачно подобранного подводящего упражнения. Одновременно необходимо обратить внимание на скорость выполняемых движений (её несоответствие возможностям ученика).

3. Указание тренера об исправлении ошибки должно соответствовать возможностям занимающегося в данный момент.

4. Внезапное появление казалось бы исчезнувших ошибок требует периодического использования тех подводящих упражнений, с помощью которых данная ошибка исправлялась. Подобное «проскальзывание» ошибок особенно часто наблюдается при выполнении действий в новой, сложной ситуации.

5. Недопустимо показывать совершенные учеником ошибки в утрированном виде.



Способы исправления ошибок должны быть направлены, прежде всего, против причин, вызывающих ошибки, а не против самих ошибок. К таким способам относятся:

- повторение пройденного учебного материала;
- применение подводящих и подготовительных упражнений;
- изменение условий выполнения таким образом, чтобы это стимулировало правильное исполнение.

Большая часть работы тренера в области технической подготовки основана на умении анализировать движения, выполняемые спортсменами, обнаруживать в них ошибки и по возможности оперативно их устранять. В то же время необходимо отметить, что реальное обучение не бывает процессом безошибочным, учащиеся допускают ошибки даже в том случае, если задание доступно, а применяемая методика адекватна и полноценна.

Анализировать технику движений очень не просто. Для этого нужно иметь большой объем знаний по технике движений. Уровень наблюдений, умение и способности видеть и выделять фрагменты технического элемента с выявлением отклонений от эталона движения, а так же соответствующего оперативного анализа за техникой движения и его исправления формируются годами.

Рассмотрим два наиболее известных разновидности анализа:

*Объективный анализ* – процесс, в котором движение можно измерить в объективных величинах (скорость бега, время отталкивания и т. п.).

*Субъективный анализ* — субъективная характеристика движения, при которой даётся или получается абстрактная информация, не подтверждающаяся количественными параметрами (высоко - низко, резко - плавно).

При работе с детьми, в большинстве случаев, наставник применяет субъективный анализ, а объективный анализ, как правило, применяется при научно-исследовательской деятельности или во время работы с национальными сборными командами.

При субъективном анализе движений тренеру легче уловить изменение направления движения, а не скорость, ускорение или, тем более, мышечные усилия, так как глаз человека не улавливает изменения движения меньше 0,1 сек. без должных приборов.

Поэтому наставнику нужно концентрировать свое внимание не на движениях, а на изменениях направлений движений, на позах в определенный момент времени. Зная, какие бывают правильные позы и позиции в этих моментах, он должен фиксировать и запоминать отклонения от правильных поз.

Не требует особых доказательств тот факт, что одно и то же движение нельзя повторить дважды с одинаковой точностью. Будут некоторые изменения во внутреннем механизме или во внешней структуре.

Большое значение при анализе ошибок в двигательных действиях имеет классификация ошибок (по Б. А. Ашмарину 1990) с их точным определением по характеру и структуре, которые классифицируются следующим образом:

- локальные (в отдельных фазах двигательного действия);
- комплексные (в нескольких фазах двигательного действия);
- неавтоматизированные (незакрепленные) чаще наблюдаются на начальном этапе обучения, а устранение их не представляет больших трудностей при верной методике обучения;
- автоматизированные (закрепленные) ошибки возникают в результате многократного повторения неправильных движений, имеют стойкий характер и трудно устранимы;
- существенные (грубые) ошибки, сильно искажающие основу техники движения;
- незначительные (мелкие) ошибки, характерные для отдельных частей двигательного акта, но не нарушающих основу двигательного действия);
- типичные и нетипичные;
- общие (характерные для большинства) и индивидуальные.

















Важно помнить, что исправление уже «заученных ошибок» и «переделка» неверно освоенной локомоции технического элемента потребуют в дальнейшем больших затрат времени и объема работы, для того чтобы техника стала «правильной» (без ошибок). Поэтому необходимо на начальных этапах обучения игроков устранить возникающие у них ошибки и тем самым не дать возможности ошибкам закрепиться в структуре двигательного действия.







#### **Овладение мячом**

На примере способа «Овладение мячом летящего на оптимальной высоте спереди, используя ловлю» (Рисунок 2) рассмотрим наиболее часто встречающиеся ошибки, возникающие в процессе его обучения (Рисунок 3).



Рисунок 2. Овладение мячом летящего на оптимальной высоте спереди, используя ловлю

<b>Ошибки</b>		
1. Подготовительная фаза		
		
Рис.1.1. Руки прижаты к туловищу	Рис.1.2. Руки опущены	Рис.1.3. Ноги широко расставлены
		
Рис.1.4. Ноги выпрямлены	Рис.1.5. Туловище наклонено вперёд	Рис.1.6. Кисти рук находятся далеко друг от друга
2. Основная фаза		
		
Рис.2.1. Шаг правой ногой вперед	Рис.2.2. Туловище отклоняется назад	Рис.2.3. Руки не вытягиваются вперед
		
Рис.2.4. Амортизационное движение рук отсутствует	Рис.2.5. Мяч захватывается руками	Рис.2.6. Овладение мячом осуществляется в прыжке
		
Рис.2.7. Потеря равновесия		
3. Заключительная фаза		
		
Рис.3.1. Мяч удерживается на уровне живота	Рис.3.2. Мяч удерживается сбоку	Рис.3.3. Большой палец кисти находится в одной плоскости с другими

		
Рис.3.4. Мяч контактирует с ладонями рук	Рис.3.5. Пальцы рук не обхватывают мяч	Рис.3.6. Голова опущена
		
3.7. Ноги выпрямлены	3.8. Шаг назад	3.9. Туловище наклонено сильно вперед

**Рисунок 3. Наиболее часто встречающиеся ошибки в процессе обучения овладению мячом**









**Передача мяча.**

На примере способа «Передача мяча толчком двух рук от груди после стопорящего шага» (Рисунок 4) рассмотрим наиболее часто встречающиеся ошибки, возникающие в процессе его обучения (Рисунок 5).



**Рисунок 4. Передача мяча толчком двух рук от груди после стопорящего шага**

<b>Ошибки</b>		
1. Подготовительная фаза		
		
Рис.1.1.1. Голова опущена	Рис.1.2. Туловище отклонено назад	Рис.1.3. Правая нога впереди
		
Рис.1.4. Ноги выпрямлены	Рис.1.5 Ноги сильно согнуты в коленях	Рис.1.6. Ноги широко расставлены
		
Рис.1.7. Мяч удерживается на уровне живота	Рис.1.8. Мяч удерживается сбоку	Рис.1.9. Мяч удерживается одной рукой

		
Рис.1.10. Большой палец кисти находится в одной плоскости с другими	Рис.1.11. Движение начинается с правой ноги	
2. Основная фаза		
		
Рис.2.1. Центр тяжести переносится на правую ногу	Рис.2.2. Центр тяжести переносится далеко за левую ногу	Рис.2.3. Локти рук находятся впереди мяча
		
Рис.2.4. Голова опускается вниз		
3. Заключительная фаза		
		
Рис.3.1. Правая нога отрывается от пола	Рис.3.2. Потеря равновесия с шагом вперед	

**Рисунок 5. Наиболее часто встречающиеся ошибки в процессе обучения передаче мяча**

**Ведение мяча.**

На примере способа «Дриблинг одной рукой вперёд» (Рисунок 6) рассмотрим наиболее часто встречающиеся ошибки, возникающие в процессе его обучения (Рисунок 7).



**Рисунок 6. Дриблинг одной рукой вперёд**



<b>Ошибки</b>		
1.Подготовительная фаза		
		
Рис.1.1.Голова опущена	Рис.1.2.Туловище отклонено назад	Рис.1.3.Правая нога впереди
		
Рис.1.4.Ноги выпрямлены	Рис.1.5.Ноги сильно согнуты в коленях	Рис.1.6.Ноги широко расставлены
		
Рис.1.7.Мяч удерживается на уровне живота	Рис.1.8.Мяч удерживается сбоку	Рис.1.9.Мяч удерживается одной рукой
		
Рис.1.10.Большой палец кисти находится в одной плоскости с другими	Рис.1.11.Движение начинается с правой ноги	
2.Основная фаза		
		
Рис.2.1.Ноги выпрямляются в коленных суставах	Рис.2.2.Голова опускается вниз	Рис.2.3.Корпус выпрямляется
		
Рис.2.4.Корпус наклоняется вперёд	Рис.2.5.Активная рука перемещается вперед	Рис.2.6. Кисть закрепощается
		
Рис.2.7.Низкий отскок	Рис.2.8.Активная рука выпрямляется	Рис.2.9.Рука бьет по мячу, а не толкает его

		
Рис.2.10.Длинный или короткий отскок	Рис.2.11.Плечо опускается	Рис.2.12.Мяч "прилипает" к ладони
		
Рис.2.13.Локоть поднимается вверх	Рис.2.14.Мяч посылается вперед толчком всей руки	

**Рисунок 7. Наиболее часто встречающиеся ошибки в процессе обучения ведению мяча**

**Выводы:**

1. Путь исправления ошибок в выполнении технических элементов состоит в том, что после определения неточности движений и установления их причины необходимо найти такие средства и методы их устранения, которые учитывают предмет обучения и особенности занимающегося. Выбор правильной методики обучения, правильная постановка двигательных задач, а также соблюдение правил обучения и грамотная профилактика ошибок являются залогом успешного овладения техническими действиями.

2. Представленный в статье перечень наиболее часто встречающихся ошибок позволит значительно повысить эффективность процесса обучения и одновременно сократить время, отводимое на обучение элементам техники игры в гандбол.

3. Выявление и исправление ошибок можно использовать не только для того, чтобы подкорректировать технику изучаемого движения, но и для того, чтобы можно было определить степень освоенности того или иного движения, которое предлагается для обучения. В зависимости от того, как проходит процесс обучения: «Оптимально», «Легко» или «Сложно», то соответственно процесс изучения данному движению необходимо переносить на более ранний или более поздний временные этапы, когда морфофункциональные системы организма будут готовы и будут созданы предпосылки для его успешного обучения.

Проблема двигательных ошибок не теряет своего значения и на последующих этапах обучения, правда, уже на качественно ином уровне.

**Литература:**

1. Ашмарин, Б.А. Теория и методика физического воспитания: учебное пособие / М.: Академия, 2004.
2. Бальсевич, В.К. Онтокинезиология человека. Советская Педагогика – М.: Теория и практика ФК, 2000.
3. Губа, В.П. Возрастные основы формирования основных умений у детей, в связи с начальной ориентацией в различных видах спорта: Дис. ... докт. пед. наук / М., 1997.
4. Клусов, Н.П. Цуркан, А.А. Гандбол. М.: ФиС, 1977.
5. Лях, В.И. Двигательные способности школьников; основы, теории и методики развития. М.: Терра Спорт, 2000.
6. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: Высшее профессиональное образование. М.: «Академия», 2016.
7. Шестаков, И.Г. Техническая подготовка гандболиста. М., ФОиН, 1998.
8. Igor Shestakov. Angrepsteknik. Kast og mottak. Sammen om ballen./ Oslo., Akilles. NorgesHandballforband. 2004.
9. Igor Shestakov. Kjappfot og 239 andre leker og stafetter / Oslo., Akilles. NorgesHandballforband. 2003.
10. Igor Shestakov. Metodikk for angrepsteknikk i håndball. Kast og mottak / Oslo., NorgesHandballforband. 2004.
11. Igor Shestakov. Metodikk for angrepsteknikk i håndball. Ballsprett / Oslo., NorgesHandballforband. 2004.
12. Igor Shestakov. Metodikk for angrepsteknikk i håndball. Skudd. Oslo., NorgesHandballforband. 2005.

УДК: 378.11

**доктор педагогических наук, профессор Юсупов Виталий Зуфарович**

Автономная некоммерческая организация высшего образования

«Московский гуманитарный университет» (г. Москва);

**кандидат педагогических наук, доцент Чумакова Ирина Викторовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);

**учитель-логопед Горбунова Елена Игоревна**

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад комбинированного вида № 21 «Золушка» (г.о. Химки)

### ПРОГРАММИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ВАРИАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

*Аннотация.* В статье раскрываются сущностные черты и компоненты вариативной образовательной среды; показаны возможности использования программированных заданий как средства формирования фонематических процессов в дошкольной образовательной организации комбинированного вида.

*Ключевые слова:* вариативная образовательная среда, программированные задания, развивающие компьютерные игры, формирование фонематических процессов, дошкольники с нарушениями речи.

*Annotation.* The article reveals the essential features and components of the variable educational environment; shows the possibility of using programmed tasks as a means of formation of phonemic processes in preschool educational organization of combined type.

*Keywords:* variable educational environment, programmed tasks, developing computer games, formation of phonemic processes, preschoolers with speech disorders.

**Введение.** Одной из отличительных особенностей современного этапа развития отечественного образования является формирование развивающей вариативной образовательной среды в дошкольных образовательных организациях. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования образовательная среда представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей, в состав которой включены психолого-педагогические, материально-технические, финансовые, предметно-пространственные и другие условия.

В психолого-педагогической науке под образовательной средой понимается совокупность условий, влияний, возможностей развития всех ее субъектов. К настоящему времени достаточно глубоко и разносторонне изучены такие *сущностные характеристики образовательной среды*, как её развивающий потенциал, адаптивность, здоровьесбережение, вариативность, коррекционно-педагогическая и инклюзивная направленность, (В.В. Рубцов, В.И. Панов, В.И. Слободчиков, А.В. Хуторской, В.Я. Ясвин и др.).

В системе дошкольного образования, с точки зрения Е.И. Горбуновой и В.З. Юсупова *вариативность образовательной среды* – это одна из её базовых характеристик, демонстрирующая определённое единое нормативное и научное основание и в то же время разнообразие конкретных обликов образовательных сред дошкольных образовательных организаций, обеспечивающих создание условий социализации и индивидуализации детей, выполнение нормативных требований к организации дошкольного образования и удовлетворения многообразных образовательных потребностей его субъектов [4, с. 4].

**Изложение основного материала статьи.** Особую значимость вариативная образовательная среда имеет для дошкольников с различными нарушениями в развитии, среди которых преобладают речевые нарушения, связанные с нарушением *фонематического слуха как важнейшего элемента фонематической стороны речи*. Образовательная деятельность таких детей чаще всего осуществляется в дошкольных образовательных учреждениях комбинированного вида.

*Фонематический слух (фонематика)* – различение (анализ и синтез) звуков (фонем) является необходимой основой для понимания смысла услышанного. Развитие фонематического слуха у детей раннего и дошкольного возраста необходимо для успешного формирования произносительной системы родного языка, а в дальнейшем для обучения их чтению и письму.

Формирование фонематических процессов может быть осуществлено за счёт использования различных методов и средств, которые широко применяются в условиях вариативной образовательной среды дошкольной образовательной организации. К их числу относится *метод программированного обучения и программированные задания как ведущее средство его реализации*. Не случайно в последние годы программированные задания всё чаще привлекают к себе внимание педагогов дошкольных образовательных организаций, в том числе и логопедов (А.Е. Бражник, М.А. Борисова, Н.А. Шишканова, Е.И. Горбунова и И.В. Чумакова и др.). Так, И.В. Чумакова и Е.И. Горбунова показали, что использование программированных заданий обеспечивает не только эффективное решение задач преодоления речевых нарушений детей, но и формирования у них таких важных компонентов учебной деятельности как самопроверка и самоконтроль столь необходимых для дальнейшего обучения в школе [3].

Особенно ощутимые результаты получены авторами статьи при использовании программированных заданий для решения задач по формированию фонематических процессов у *детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР) и общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня*.

В процессе подготовки к экспериментальной работе в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад комбинированного вида № 21 «Золушка» городского округа Химки Московской области были разработаны пакеты программированных заданий, оформленные на бумажных носителях в виде перфокарт, перфокоплектов и игровых полей, обладающих динамическими свойствами, а также задействованы электронно-образовательные ресурсы - созданы развивающие компьютерные игры.

Составленный авторами статьи дидактический материал на основе метода программированного обучения применялся на индивидуальных, групповых и подгрупповых логопедических занятиях. Чаще всего

он использовался не для первоначального ознакомления с новым материалом, а при дальнейшем его закреплении и контроле усвоенных детьми знаний и умений. Применение программированных заданий позволяло работать не только над развитием фонематических процессов, но и стимулировать детей к выполнению оценочно-контрольных действий. Такие важные учебные умения как самоконтроль, самопроверка и самооценка в плане готовности к школьному обучению занимают весьма важное место.

При использовании программированных заданий использовался разработанный П.Я. Гальпериным исследовательский подход, нацеленный на прояснение ориентировочной основы формируемого действия и условий превращения внешней формы действия во внутреннюю [2].

Первоначально от учителей-логопедов дети получали ориентировочную основу действия: образец действия (правильный способ выполнения задания), образец результата действия (знакомство с контрольной карточкой) и образец контроля результата действий (сличение результата с контрольной карточкой). Далее они самостоятельно работали с комплектом специально подготовленных перфокарт. Дошкольникам давались задания, выполнение которых строилось с опорой на зрительное и слуховое восприятие и громкое проговаривание анализируемых слов. Для этого вспоминался материал, который лежит в основе выполнения задания. Педагог стремился, чтобы дети вслух проговорили то, что им нужно делать. Затем, если произношение изучаемого звука у ребенка не нарушено, он сам осуществлял громкое проговаривание анализируемых слов (при необходимости, название картинок на перфокарте произносил логопед). После выполнения задания дети самостоятельно осуществляли контроль своих действий, сличая полученный результат с контрольной карточкой, учились давать оценку своим действиям.

На втором этапе логопедической работы с использованием программированных заданий предлагались перфокарты или игровые поля без изображения картинок, и дети выполняли задания только с опорой на слуховое восприятие с проговариванием анализируемых слов про себя. Полученные результаты так же сверялись с контрольной карточкой.

В случае если результаты выполнения заданий на любом из этапов оказывались неточные, ребенок затруднялся определить и объяснить свои ошибки, возникала необходимость еще раз вернуться к восприятию и осмыслению изучаемого материала, повторному предъявлению контрольных заданий. Дети с нарушениями речи, особенно с общим недоразвитием речи не сразу овладевали умением сопоставлять результаты своей деятельности с правильными ответом, поэтому очень важно было научить их действиям самопроверки и самоконтроля на основе выполнения заданий с элементами программирования.

Если предъявляемые задания выполнялись верно, то учителя-логопеды их постепенно усложняли и видоизменяли, чтобы дети всякий раз воспринимали их как новые и не теряли интереса. Усложнение заданий осуществлялось так же за счет нарастания темпа работы. С этой целью использовался элемент соревнования на быстроту и точность работы, поощрения за безошибочное выполнение задания, за самостоятельное нахождение и исправление ошибки.

Задания усложнялись за счет цветовых обозначений звуков, слогов. Детям предлагалось не только определить наличие звука или место звука в слове, но и вспомнить характеристику звука (гласный, согласный: твердый или мягкий, глухой или звонкий). Для заполнения перфокарты или игрового поля ребенку предлагались цветные карандаши или жетоны: для гласных звуков - красные, для твердых согласных - синие, для мягких согласных - зеленые. При определении количества слогов в слове, квадратики закрашивались желтым цветом. Ребенок сам должен был определить, какого цвета карандаши или жетоны он будет использовать. Правильность выполнения задания определялась сопоставлением ответа с сигнальной карточкой. Цветовые обозначения, применяемые при работе с перфокартами, должны были совпадать с цветовыми характеристиками звуков и слогов, используемые при обучении грамоте.

Опыт показал, что видоизменять задания можно, построив их на основе сериации, т. е. по возрастанию или убыванию какого – либо признака (количества звуков или слогов в слове). Если дети достаточно уверенно определяют количество звуков или слогов в отдельных словах, то сначала предлагалось разложить картинки на игровом поле в порядке возрастания (или убывания) количества звуков (дом, шары, вагон, малина) или слогов в их названиях. Далее задание усложнялись, например, за счёт того, что детям предлагалось в правой части игрового поля разложить картинки в порядке возрастания, а в левой - в порядке убывания заданного признака.

Представим разработанные нами, подобранные и используемые на логопедических занятиях программированные задания.

*Программированные задания, оформленные на бумажных носителях в виде перфокарт, перфоконвертов и игровых полей, обладающих динамическими свойствами.*

Важным моментом является, что в применении такого рода заданий используется мультисенсорный подход. Аудиальный, визуальный и кинестетический подходы, применяемые при работе с перфокартами способствуют развитию межанализаторных связей (что весьма значимо в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи).

Дети, используя специальные карточки: рассматривают изображения, слушают или сами проговаривают их названия, определяя наличие или место звука в слове, количество звуков или слогов в слове и др.; заштриховывают отверстия («окошки»), соединяют линиями, отмеченные на листе пометки, получая при этом «фотографию» изучаемого звука, т. е. букву; «печатают» в «окошках» буквы, обозначающие начальный звук в слове, затем объединяя записанные на листе буквы в слова и др. При этом как слух, так речь, зрение и рука помогают формированию фонематических представлений, которые являются необходимыми для ребенка при овладении грамотой.

*Программированные задания, разработанные в форме развивающих компьютерных игр в программе PowerPoint.*

Компьютерные игры являются компонентом информационно – коммуникационных технологий, обучают, развивают, социализируют и способствуют повышению мотивационной сферы и познавательной деятельности у детей. Отличительной особенностью заданий такого формата является наличие различных эффектов анимации, реагирующих на действия пользователя, активизация органов чувств - зрения и слуха. Привлечение внимания с помощью красочного оформления способствует лучшему усвоению учебного материала.



Рассмотрим на конкретном примере применение программированных заданий в процессе решения задач логопедической работы по формированию фонематических процессов у старших дошкольников с нарушениями речи.

#### Задания на определение наличия звука в слове

На определение наличия звука в слове было подготовлено 13 перфокарт на звуки [С], [Сь], [З], [Зь], [Л], [Ль], [Р], [Рь], [Ц], [Ш], [Ж], [Ч], [Щ]. На перфокартах расположены изображения предметов, содержащих или нет определенный звук. Под каждой картинкой есть квадратное отверстие «окошко» 1,5x1,5 см. Под карточку кладется чистый лист бумаги (при необходимости пишется имя ребенка, работающего с карточкой). На каждое новое задание вкладывается чистый лист. Задача ребенка – найти все картинки, в названии которых есть заданный звук, и закрасить отверстие под этими картинками. Логопеду сразу видно, кто, сколько ошибок сделал. Детям дается возможность самостоятельно проверить работу и исправить ошибки: сначала сравнить результат с сигнальной карточкой, затем все пометки на листе соединить линиями, если все выполнено правильно, должна получиться «фотография» изучаемого звука, т.е. буква. Это способствует формированию у детей таких важных учебных навыков как самопроверка и самооценка.

В качестве примера представляем перфокарту на звук [Ж], сигнальную карточку к ней и результата выполнения задания детьми (рис. 1).

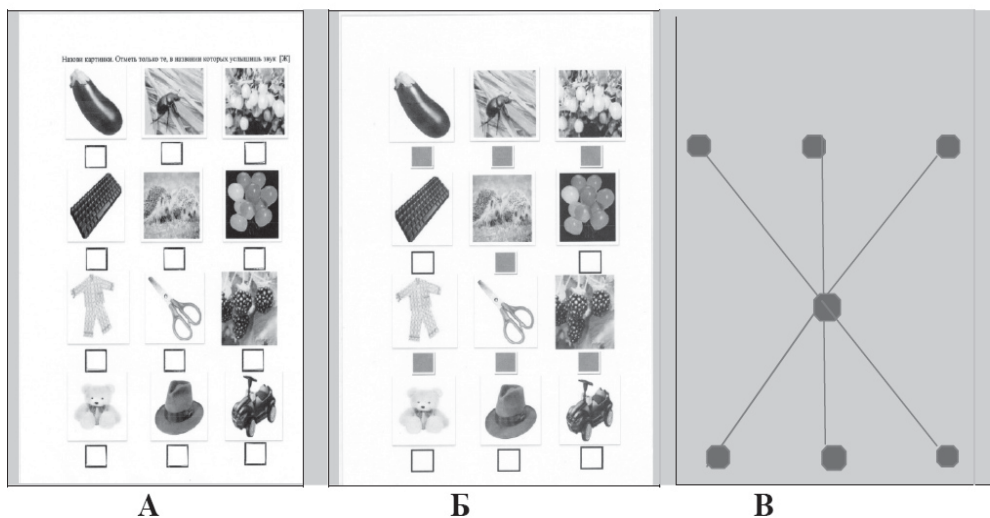


Рисунок 1. Образцы оформления перфокарты (А), сигнальной карточки (Б) и результата выполнения задания детьми (В)

Также с целью формирования у детей умения определять наличие звука в слове мы использовали дидактическое пособие М.А. Борисовой [2]. Это универсальное пособие, которое может использоваться неограниченное количество раз в зависимости от задач решаемых на занятии при смене речевого материала. Игра представляет собой программированное задание, позволяющее логопеду контролировать правильность выполнения задания сразу у всей подгруппы детей.

Для занятий предлагается игровое поле – лист с начерченной сеткой в 36 квадратов (6x6), круглые цветные жетоны. Сначала для работы используются жетоны черного цвета, далее с целью усложнения задания — цветные: для гласных звуков красные жетоны; для твердых согласных – синие; для мягких согласных – зеленые. В этом случае, если дети уже знакомы с понятиями «гласный - согласный», «твердый - мягкий», «глухой - звонкий» уточняется характеристика звука. Дети должны свободно ориентироваться в пространстве игрового поля. Предварительно необходимо отработать понятия: «строка», «клетка» («1-я, 2-я, .... 5-я строка», «1-я, 2-я, .... 7-я клетка»); закрепить пространственные представления «вправо, влево, вверх, вниз». Отработка понятий может осуществляться в процессе игры «Пчелка». Дети перемещают фишку «пчелку» по игровому полю в заданном направлении. Примерные задания: посадить пчелку на первую строку во вторую клетку, на третью строку в пятую клетку и т.п. Такая предварительная работа формирует у детей умение свободно ориентироваться в пространстве игрового поля.

Далее проводится работа по определению наличия заданного звука в слове. По заданию дети раскладывают жетоны, начиная с верхнего левого угла, сначала по первой строке, потом по второй и т.д. Жетон выкладывается, если в слове есть нужный звук, если его нет – клетка пропускается. Постепенно, при правильном выполнении задания, на игровом поле появляется «фотография» изучаемого звука, т.е. буква. По завершении детям предъявляется сигнальная (контрольная) карточка для самопроверки и определения количества ошибок в задании (проверяется правильность расположения жетонов, начиная с 1-ой строки).

Пример работы над звуком [Ж] (рис. 2).

Задание: поставить жетон в клетку, если в слове слышится звук [Ж].

1-я строка: жук, мак, дом, лыжи, шапка, кошка, журнал;

2-я строка: Антон, Женя, Вова, Жанна, Артем, Жора, Саша;

3-я строка: шина, мак, лыжник, жакет, жираф, груша, банан и т.д.

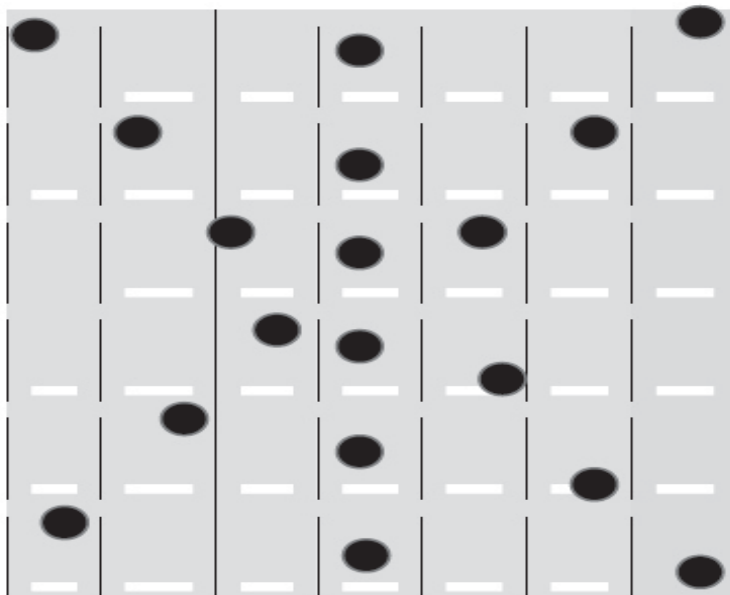


Рисунок 2. Образец игрового поля и выполненного задания

Так же нами было разработано 13 компьютерных игр в программе PowerPoint на те же звуки. Задания представлены совокупностью слайдов с изображенными предметами, в названии которых содержится или не содержится определенный звук, а также слайдами с правильными ответами без картинок, на которых имеются изображения («фотографии») заданного звука – буква. Под каждой картинкой есть окошки-кнопки.

На слайде № 1 анимационный герой (мальчик, девочка) предлагает поиграть со звуками и буквами (рис. 3А). Затем с помощью кнопки осуществляется переход на следующий слайд (слайд № 2), где ребенку предлагается поиграть с заданным звуком. Для этого нужно назвать предметы и нажать кнопку – «окошко» под изображением, если в названии слышно заданный звук (рис. 3Б). При правильном ответе «окошко» окрашивается зеленым, красным или синим цветом, в зависимости от того, каким цветом обозначается заданный звук, и сопровождается музыкой (например, аплодисменты). При неверном ответе, цвет в «окошке» изменяется на темный, сопровождается «барабанной дробью». Затем логопед предлагает ребенку узнать, все ли отмечено правильно, для чего нужно перейти на следующий слайд. На слайде № 3 под предметами, в названии которых слышно заданный звук, «окошки» закрашиваются определенным цветом (красным, синим, зеленым), и звучит «волшебная музыка» (рис. 3В). Затем с помощью кнопки осуществляется переход на следующий слайд. На слайде № 4 ребенку предлагается кнопкой мыши соединить выделенные «окошки» так, чтобы получилась буква, обозначающая звук (рис. 3Г). При этом на слайде появляются линии, изображающие букву. Далее следует слайд № 5, где ребенок может проверить свой ответ (рис. 3Д). По щелчку мыши на слайде появляются линии, образующие букву. При этом внимание ребенка обращается на движение линий: слева – направо, сверху – вниз и т.д. При неправильной последовательности изображения буквы ребенку предлагают вернуться на слайд № 4 и повторить графический образ буквы в правильной последовательности его изображения. На слайде № 6 появляется анимационный герой, который поздравляет ребенка с окончанием игры (рис. 3Е).



А

«НАЙДИ ЗВУК [Ж] В СЛОВАХ»



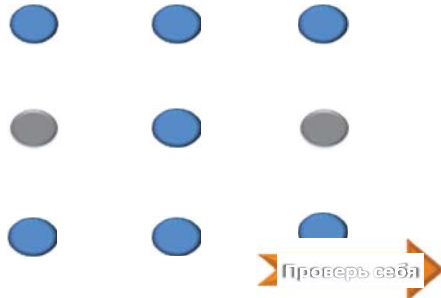
Б

«Проверь себя»



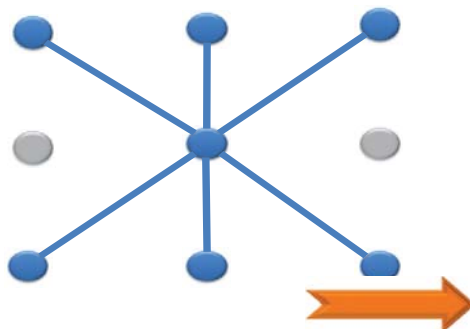
В

Нарисуй букву «Ж»



Г

«Проверь себя»



Д



Е

**Рисунок 3. Образец оформления компьютерной игры: слайд № 1 (А), слайд № 2 (Б), слайд № 3 (В), слайд № 4 (Г), слайд № 5 (Д), слайд № 6 (Е)**

**Выводы.** Работа с программированными заданиями (перфокартами, игровыми полями) и заданиями в формате компьютерных игр позволяет не только формировать у воспитанников фонематические процессы и готовить детей к обучению грамоте, но и успешно развивать познавательные психические процессы (внимание, память, мышление) и сформировать предпосылки учебной деятельности. Они помогают сделать логопедические занятия интересными и увлекательными.

**Литература:**

1. Бражник А. Е. Использование элементов программированного обучения в целях развития познавательного интереса у детей-дошкольников с общим недоразвитием речи // Дошкольное образование. – 2006. - № 02.
2. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. - М.: Наука, 1966. - С. 236-277.
3. Чумакова И.В., Горбунова Е.И. Формирование фонематических процессов у дошкольников с нарушениями речи // Дошкольное воспитание. – 2015. - № 1. - С. 69-83.
4. Юсупов В.З., Горбунова Е.И. Исследование вариативности образовательной среды дошкольной образовательной организации // Дошкольное воспитание. – 2017. - № 6. - С. 4-10.

**Педагогика**

**УДК 37.013**

**кандидат педагогических наук, доцент Яблонских Юлия Павловна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

**НРАВСТВЕННОСТЬ КАК ЗНАЧИМЫЙ РЕГУЛЯТИВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация.* В статье рассмотрены различные подходы к определению понятий «нравственность», «мораль» и «нравственное воспитание». Нравственное воспитание рассматривается как наиболее важный аспект становления личности в социуме, в результате которого происходит личностное структурирование нравственных ценностей, осуществляется жизнедеятельность по принципам, нормам и правилам морали.

*Ключевые слова:* мораль, нравственность, нравственное воспитание, компоненты нравственности, уровни нравственного сознания, факторы нравственного воспитания.

*Annotation.* In the article various approaches to definition of concepts "morality", "morality" and "moral education" are considered. Moral education is regarded as the most important aspect of the emergence of personality in the society, as a result of which the personal structuring of moral values occurs, life activity is carried out according to the principles, norms and rules of morality.

*Keywords:* morality, morality, moral education, components of morality, levels of moral consciousness, factors of moral education.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является рассмотрение нравственности как основного регулятива нравственного воспитания, организуемого настоящее время в образовательных организациях.

**Изложение основного материала статьи.** В современном мире проблема нравственного воспитания подрастающего поколения в образовательных организациях приобрела особую значимость в связи с новой социально-педагогической ситуацией в стране и изменением отношения к морали, выделением в ней приоритетов общечеловеческих ценностей, а также необходимостью возрождения в жизни общества нравственных начал взаимоотношений.

Нравственное воспитание как целостный социально-педагогический процесс тесно связан с понятиями «нравственность» и «мораль».

Мораль, рассматриваемая в рамках нравственного воспитания, – это форма общественного сознания и вид общественных отношений, направленных на утверждение самоценности личности, равенства всех людей и их стремлений к счастливой и достойной жизни, выражающих идеал человечности; социальный институт, выполняющий функцию регулирования поведения человека. Особенность ее состоит в том, что моральные принципы, нормы, правила, которыми руководствуются люди в своей жизнедеятельности, принимают форму



безличного ко всему, ни от кого не исходящего поведения, при чем выполнение их – внутренняя потребность человека, контролируемая общественным мнением [9].

Исторически конкретную меру морали фиксирует нравственность. Нравственность является одним из основных типов социальной регуляции. Объективные потребности общества, фиксируясь в нравственности, принимают форму оценок и общих правил. Фиксируя те требования, которые общественное бытие предъявляет к сознательно действующим индивидам, нравственность выступает как способ практического ориентирования людей в общественной жизни [8].

Для понимания регулятивной природы нравственности исследователи выделяют следующие существенные моменты:

- она представляет собой ценностное отношение к миру;
- является выражением активности человеческого сознания;
- нравственные взгляды и представления в единстве с практическими социальными отношениями.

Исследователями И. П. Подласым, М. Г. Тайчиновой выявлено, что нравственность содержит аксиологический, когнитивный и поведенческий компоненты (6).

Аксиологический компонент нравственности человека характеризуется принятием человеком таких понятий, как Добро, Совесть, Милосердие как общечеловеческих ценностей и стремлением к проявлению этих нравственных качеств в различных видах деятельности. Этим ценностям нет альтернативы, ибо это ценности человеческого счастья.

Когнитивный компонент включает в себя нравственные знания, то есть понимание содержания понятий; сформированность представлений о моральных нормах; способность к нравственным суждениям, то есть умение оценить свой собственный поступок или поступок других людей с точки зрения морали; способность к осознанию мотивов этих поступков, что в дальнейшем трансформируется в нравственные убеждения человека.

Поведенческий компонент нравственности человека включает в себя нравственные поступки и действия, которые И. П. Подласый считает определяющим критерием нравственного развития личности. По определению М. Г. Тайчинова, поведение представляет собой систему действий сознательной личности, в которой проявляются в первую очередь ее взаимоотношения со средой. Нравственность, таким образом, есть способ практической ориентации поведения [6].

С. И. Варюхина выделяет три уровня морального сознания человека, или нравственного мира личности: мотивационно-побудительный, эмоционально-чувственный и рациональный, или умственный. Каждый из этих уровней состоит из элементов, составляющих суть нравственного мира человека [1].

Мотивационно-побудительный уровень содержит мотивы поступков, нравственные потребности и убеждения. Нравственное воспитание только тогда носит позитивный характер, когда в основе его лежит побуждение человека к развитию, когда сам ребёнок проявляет активность в своём нравственном развитии, то есть, когда он сам хочет быть хорошим. Этот уровень наиболее важный, именно здесь коренятся истоки поведения человека, осуждаемые или одобряемые людьми и обществом, приносящие добро или зло, пользу или вред.

Чувственно-эмоциональный уровень состоит из нравственных чувств и эмоций. Эмоции могут быть положительными (радость, благодарность, нежность, любовь, восхищение и т. п.) и отрицательными (гнев, зависть, злость, обида, ненависть).

Эмоции необходимо облагораживать, окультуривать, то есть – воспитывать. Нравственные чувства (отзывчивость, сочувствие, сострадание, сопереживание, жалость) непосредственно связаны с эмоциями. Эти чувства приобретаются человеком в результате воспитания и являются важнейшими составными доброты [2].

Рациональный, или умственный, уровень содержит моральные знания – понятия о смысле жизни и счастье, добре и зле, чести, достоинстве, долге. Кроме понятий, моральные знания включают также принципы, идеалы, нормы поведения, моральные оценки [1].

Таким образом, в современной науке существует две точки зрения на проблему нравственного воспитания. Первая определяет нравственность и мораль как синонимы. Поэтому, нравственное воспитание в данном случае понимается как формирование общественного сознания и вида общественных отношений, направленных на утверждение самооценки личности, равенства всех людей в их стремлении к счастливой и достойной жизни, выражающий идеал человечности, гуманистическую перспективу истории. Вторая точка зрения определяет нравственное воспитание как область нравственной свободы личности, совпадение общественных и общечеловеческих требований с личностными мотивами, творчества индивида. Нравственное воспитание осуществляется посредством внутреннего самопринуждения, согласно личной сознательности, побуждающей человека творить добро.

Нравственное воспитание – это наиболее важный аспект становления личности в социуме, в результате которого происходит личностное структурирование нравственных ценностей, реализуется способность ориентироваться на идеал, осуществляется жизнедеятельность по принципам, нормам и правилам морали. Знание моральных норм есть предпосылка нравственного поведения.

Нравственное воспитание, считает А. Колберг, осуществляется при взаимодействии со средой, в результате которого происходит «самоконструирование» поведения личности. Воспитание «стимулирует развитие моральных суждений», которые выполняют контролирующую функцию над поведением [5].

Нравственное воспитание осуществляется посредством личностного самоопределения, проявляясь в поступках и поведении. Нравственно воспитывать человека – значит, формировать у него фундаментальные человеческие качества в целостности. Результатом нравственного воспитания является понимание личностью неустрашимости морали, ее слитности с бытием, развитие нравственного самосознания, чувства совести, моральной стойкости, желание и умение противостоять искушению, чувство стыда, развитие чувства эмпатии, желание служить людям, уважение интересов других людей и т.д. [5].

Нравственное воспитание личности – это сложный и многогранный процесс, включающий педагогические и социальные явления. Однако процесс нравственного воспитания автономен. На эту специфику в свое время указывал А. С. Макаренко [4].

Изучая факторы нравственного воспитания, обуславливающие нравственное становление и развитие личности школьника, И. С. Марьенко разделяет их на три группы: природные (биологические), социальные и педагогические. Во взаимодействии со средой и целенаправленными влияниями школьник социализируется, приобретает необходимый опыт нравственного поведения. На нравственное формирование личности

оказывают воздействие многие социальные условия и биологические факторы, но решающую роль в этом процессе играют педагогические, как наиболее управляемые, направленные на выработку определенного рода отношений. Суть нравственно воспитанной личности состоит не только в усвоенных ею знаниях, идеях, опыте общественного поведения, но и в совокупности выработанных личностью отношений к окружающей действительности. При организации процесса нравственного воспитания следует отдать предпочтение объективным отношениям, в которые включаются учащиеся в различных видах деятельности и общения. Эти отношения, по мнению И. С. Марьенко, составляют истинный объект педагогической деятельности [4].

В общей системе всестороннего развития человека нравственное воспитание является основным стержнем. Поэтому нравственное воспитание можно рассматривать как процесс, направленный на формирование и развитие целостной личности ребенка, предполагающего становление его отношений к Родине, обществу, коллективу, людям, к труду, своим обязанностям и к самому себе.

Задача нравственного воспитания состоит в том, чтобы социально необходимые требования общества педагоги превратили во внутренние стимулы личности каждого ребенка, такие, как долг, честь, совесть, достоинство.

Единого подхода ученых к исследованию и определению сущности нравственного воспитания не существует. Анализ имеющейся литературы в различных сферах науки по данной проблеме позволил выделить различные исследовательские подходы.

В когнитивном подходе (Л. М. Архангельский, Н. И. Болдырев и др.) нравственное воспитание рассматривается как:

- процесс формирования самостоятельности и устойчивости суждений о нравственных нормах, регулирующих взаимоотношения людей;

- процесс формирования умения давать содержательную характеристику нравственным ценностям и анализировать, как именно они могут проявляться в поведении.

Основным структурным компонентом их концепции нравственного воспитания является нравственное просвещение, направленное на развитие нравственного сознания и мышления [10].

Сторонники оценочно-эмоционального подхода (В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, И. Ф. Харламов и др.) считают, что восприятие информации о нравственных ценностях и, тем более, выработка собственных ценностных ориентации невозможны только на знаниевом (когнитивном) уровне. В этом процессе активную роль играют эмоции. В данном подходе нравственное воспитание рассматривается как процесс формирования оценочных суждений, характеризующих отношение к нравственным ценностям, взаимоотношения людей, устойчивость, глубину и силу нравственных чувств. Стержневым компонентом нравственного воспитания в данном случае является развитие нравственных чувств, выработка нравственных оценок и системы жизненных отношений (личных, общественных, государственных) [10].

Сторонники интегративной позиции (Т. А. Ильина, А. П. Кондратьев, И. П. Подласый и др.) по отношению к двум предыдущим подходам, признавая решающее значение сознания в нравственном воспитании, считают, что нравственные нормы воспринимаются не только сознанием (рациональным мышлением), но и чувствами. Таким образом, процесс нравственного воспитания требует учета диалектического единства когнитивного и чувственного в личности [10].

Мировоззренческий подход (И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Н. В. Савин, В. А. Слостенин, В. А. Сухомлинский, Е. Н. Шиянов и др.) интерпретирует нравственное воспитание как процесс формирования целостного нравственного представления о природе, обществе, человеке, находящего выражение в системе ценностей и нравственных идеалов личности, общества. Представители этого подхода выделяют как ведущий и обязательный структурный компонент нравственного воспитания формирование мировоззрения [10].

Сторонники аксиологического подхода определяют нравственное воспитание как специально организованный процесс интериоризации общечеловеческих ценностей. Это определение, по нашему мнению, также не выходит за рамки мировоззренческого подхода, так как в центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого и взаимодействующего мира [10].

Поведенческий (деятельностный) подход (С. И. Гессен, Б. Т. Лихачев, И. С. Марьенко, Л. Н. Толстой и др.) рассматривает нравственное воспитание как:

- процесс формирования устойчивых сознательных навыков и привычек нравственного поведения;
- процесс свободного нравственного самоопределения и самоуправления в процессе жизнедеятельности;
- процесс стремления человека к нравственному идеалу.

Основными компонентами нравственного воспитания сторонники данного подхода выделяют:

- формирование навыков и привычек поведения;
- формирование умения делать нравственный выбор в процессе разнообразной деятельности и общения с людьми [10].

В рамках целостного подхода к сущности нравственного воспитания (О. С. Богданова, И. А. Каиров, С. В. Черенкова и др.) нравственное воспитание рассматривается как целостный процесс формирования и развития нравственной личности ребенка. Структурными компонентами данного подхода являются нравственное просвещение, формирование нравственных убеждений, развитие нравственных чувств, формирование навыков и привычек нравственного поведения, выработка правильных нравственных оценок и отношений, формирование характера, черт личности, интериоризация общечеловеческих ценностей и формирование мировоззрения человека [10].

Сложившийся в педагогике взгляд на нравственное воспитание как на процесс лично значимый и достаточно субъективизированный позволяет отметить его поверхностность и односторонность. Проявляющиеся недостатки нравственной воспитанности школьников (слабая мотивация к нравственному самосовершенствованию; размытость критериев добра и зла; низкий уровень развития эмоционально-волевой сферы личности) в немалой степени связаны именно с тем, что нравственное становление личности не может быть отделено от процессов ее социализации. Следовательно, процесс нравственного воспитания необходимо рассматривать как социально-ориентированный.

Авторы концептуальных идей социально- педагогического подхода (А. Я. Журкина, Т. А. Панкова, В. И. Попова, С. В. Сальцева и др.) подчеркивают необходимость реализации следующих требований в образовании и воспитании школьников: социально обусловленное целеполагание (современность и своевременность); социальное прогнозирование в проектировании и моделировании нравственного

воспитания младших школьников; социально адекватная стратегия и тактика реализации обоснованных моделей и программ нравственного воспитания в начальных классах общеобразовательных школ; социально-педагогический мониторинг с комплексом диагностических мер в процессе решения общих и частных проблем нравственного воспитания в начальной школе; выполнение комплекса социально-коррекционных мероприятий по ходу реализации программ нравственного воспитания младших школьников [3, 7].

**Выводы.** Таким образом, анализ научно-педагогической литературы позволяет констатировать, что нравственное воспитание – это социально-педагогический процесс, формирующий в единстве нравственные знания, переживания и опыт поведения личности на основе акцентирования значимости социальных отношений, которые обеспечивают переход внешних нравственных норм в устойчивые личностные ориентиры. Нравственное воспитание носит всеобщий характер, так как объектом морального регулирования является область отношений личности и общества. Для реализации процессов социализации, общественно значимых социальных ролей и отношений, субъект должен обладать совокупностью нравственных качеств. Поэтому нравственное воспитание в образовательных организациях в первую очередь направлено на формирование такой совокупности моральных качеств школьника, которая необходима для выполнения любой социальной деятельности. Социально-педагогический подход определяет ориентиры нравственного воспитания, а также технологии их реализации с позиций современных общественных требований к личности, ее нравственному облику и поведению.

#### **Литература:**

1. Варюхина, С. И. Истоки Доброты / С. И. Варюхина. – Минск, 1987. – 176 с.
2. Гаврилова, Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии (исторический обзор и современное состояние) / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147 – 158.
3. Журкина, И. Л. Формирование нравственных отношений подростков в спортивной деятельности: автореф. дис.: канд. пед. наук / И. Л. Журкина. – Магнитогорск, 2000. – 21 с.
4. Марьенко, И. С. Основы процесса нравственного воспитания школьников: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / И. С. Марьенко. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.
5. Немов, Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 2. Психология образования. / Р. С. Немов. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 496 с.
6. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы / И. П. Подласый. – М.: Владос, 2000. – 400 с.
7. Сальцева, С. В. Воспитательные системы: основы конструирования: учеб.-метод. пособие / С. В. Сальцева, Т. А. Панкова – Оренбург: РИО ОГИМ, 2005. – 245 с.
8. Скрипник, А. П. Моральное зло истории этики и культуры / А. П. Скрипник. – М.: Политиздат, 1992. – 351 с.
9. Философский словарь / под ред. А. П. Яременко. – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 560 с.
10. Яблонских, Ю.П. Социально ориентированное нравственное воспитание школьника: теория и методика: монография / Ю. П. Яблонских, С. В. Сальцева. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007. – 160 с.

**Педагогика**

**УДК – 37.02**

**кандидат педагогических наук, доцент Ягубова Ася Сергеевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова» (г. Владикавказ)

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДРАМАТИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*Аннотация.* Статья посвящена исследованию и поиску возможных путей обучения диалогической речи студентов первого курса факультета иностранных языков на основе такого методического приема как драматизация и инсценирование, с учетом характерных черт и особенностей диалога. Включение драматизации в процесс обучения английскому языку должно содействовать осуществлению трех основных целей: практической, образовательной и воспитательной. Данный методический прием способствует развитию у студентов способностей осуществлять устное речевое общение в разнообразных условно речевых ситуациях.

*Ключевые слов:* диалогическая речь; методический прием; инсценирование; драматизация; цели обучения; практическая, образовательная и воспитательная цели; способности; устное речевое общение; условно-речевые ситуации.

*Annotation.* The article is devoted to the investigation of possible variants of teaching dialogical speech in the first year at the faculty of foreign languages, basing on such a teaching method as acting and dramatization, taking into account characteristic features and peculiarities of a dialogue. Including dramatization into the process of teaching English is supposed to contribute to the implementation of learning objectives: practical, learning and educational goals. Such a method is supposed to help students to implement oral speech communication in various conventional speech situations.

*Keywords:* dialogical speech; teaching method; acting; dramatization; learning objectives; practical and educational goals; abilities; oral speech communication; conventional speech situations.

**Введение.** Цель обучения иностранным языкам – развитие у обучающихся способности к межкультурному взаимодействию и к использованию изучаемого языка как инструмента этого взаимодействия – самым естественным образом влияет на содержание обучения и на выбор методических приемов. Очевидно, что процесс обучения требует поиска новых психолого-педагогических и методических решений. Эти решения связаны с интенсификацией и модернизацией сферы обучения иностранному языку, в рамках которых учащиеся приобретают опыт общения с иноязычной культурой, и одновременно происходит развитие познавательных и интеллектуальных свойств, расширение кругозора личности обучающихся.

Одной из основных проблем в методике преподавания английского языка всегда была и остается проблема обучения говорению - диалогической речи. Говорение представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией осуществляемой средствами языка, устанавливаются

контакты и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего. Диалогическая форма общения – это наиболее характерная форма для проявления коммуникативной функции языка. На занятиях по иностранному языку учащиеся овладевают различными способами речевой деятельности, т.е. коммуникативной компетенцией, являющихся одной из базовых целей обучения иностранному языку.

Обучение студентов коммуникативной компетенции осуществляется различными способами. Одним из результативных вариантов, по мнению многих методистов, является использование на занятиях по английскому языку такого методического приема как драматизация или инсценирование, которые представляют собой один из видов художественного творчества. Введение в процесс преподавания иностранного языка драматизации позволит преподавателю сделать занятие более динамичным, насыщенным, запоминающимся, и будет способствовать активизации языковых и речевых умений и навыков студентов. Драматизация, по мнению психологов, является эффективным средством для усиления речемыслительной деятельности обучающихся иностранному языку.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной работы является теоретическое обоснование и практическая разработка направления обучения диалогической речи на начальном этапе обучения английскому языку на факультете иностранных языков на основе такого методического приема как драматизация и инсценирование. Вышеуказанное обучение проводится с учетом характерных черт диалога, что может содействовать развитию у студентов способностей осуществлять устное речевое общение в разнообразных условно-речевых ситуациях.

**Изложение основного материала статьи.** Урок английского языка отличается от уроков по другим предметам тем, что обучение языку происходит за пределами языковой среды, что требует создания искусственной ситуации общения, т.е. такой ситуации, в которой студенты могли бы оказаться, находясь в стране изучаемого языка. Подобные условно-речевые учебные ситуации основаны на реальных ситуациях человеческого общения. В учебных условиях не всегда представляется возможным создание подобных ситуаций. По мнению многих преподавателей, помощь в решении проблемы может оказать искусство театра, которое, несмотря на свою условность, всегда вызывает живой интерес у студентов. Разыгрывание по ролям диалогов, инсценирование рассказов или эпизодов художественного произведения широко применяется на занятиях для мотивации речевой деятельности, для повышения интереса к изучаемому предмету, для развития творческих способностей студентов.

Анализ научных исследований и методической литературы по данной тематике свидетельствует о том, что реализация коммуникативного подхода и организация коммуникативно-ориентированного обучения предполагает в качестве результата формирование способностей индивида вступать в общение, устанавливать контакт, запрашивать информацию и решать поставленные задачи.

Во всех случаях цели диалога носят неречевой характер, так как речь только служит инструментом для достижения поставленных собеседниками целей. Речь и общение, являясь неотъемлемой частью человеческой жизни, одновременно обслуживают все сферы жизни, и делают возможным решение задач и проблем, стоящих перед человеком в различных областях жизни.

Связь диалогического общения и деятельности может плодотворно использоваться на занятиях по английскому языку на всех этапах обучения. Поскольку особенностью урока иностранного языка является создание ситуаций для общения, диалогическая речь на основе созданной искусственной ситуации будет обусловлена темой и реализацией неречевых задач.

По мнению А.А.Леонтьева, общение обслуживает различные сферы человеческой деятельности. Поэтому, так или иначе, его содержательный план, представленный в программе обучения в виде комплекса тем и ситуаций, соотносится содержанием деятельности.

Одной из особенностей человеческой памяти является восприятие и долговременное сохранение всего, что связано с определенным набором действий и поступков. В процессе обучения иностранному языку, когда требуется долгосрочное хранение в памяти и оперирование многочисленными языковыми явлениями и фактами, простое заучивание языкового материала не всегда является эффективным. Сочетание языковых навыков и умений с действиями студентов во время инсценирования или драматизации будет способствовать более яркому и эмоциональному восприятию, запоминанию и дальнейшему использованию языкового материала в коммуникации.

На I курсе факультета иностранных языков тематика диалогической речи определяется программными требованиями: на занятиях, в кино, в театре, в кафе, на вокзале, на отдыхе, в магазине и т.д. Студент должен уметь вежливо поприветствовать собеседника, правильно задавать вопросы и отвечать на них, должен уметь выразить свое мнение по обсуждаемой теме, выразить согласие и несогласие, выразить сожаление, извиниться, выразить радость, восторг или неудовольствие. Различные виды деятельности не только определенным образом программируют смысловую сторону этих высказываний, но и содержат в себе стимул, обеспечивающий активность и инициативность речи, подлинную коммуникативную основу обучения. Всё это создаёт условия, как для тренировки различных типов речевых действий, так и для их последующего включения в диалоги различного типа. Например, диалог, в котором запрашивается информация о последующих действиях; диалог, в ходе которого происходит обсуждение выполняемых действий или намерений; диалог, состоящий из обмена мнениями по поводу заданной ситуации и др.

Диалогические умения и навыки имеют ряд особенностей в процессе драматизации. Прежде всего, речь участников должна сопровождаться определенными движениями, жестами и мимикой. Студенты должны научиться определенным правилам поведения на сцене, и выполнение определенных действий должно вплестись в речь. Участники драматизации не должны бояться допускать ошибки, следовательно, преподаватель не должен исправлять ошибки студентов в процессе драматизации. Возможно обсуждение ошибок на этапе подведения итогов и оценивания.

После драматизации глав или отрывков произведений считается необходимым творчески использовать полученные диалогические умения в других ситуациях общения – учебных условно-речевых или реальных ситуациях.

Драматизация и инсценирование – виды художественной самодеятельности, наиболее привлекающие учащихся и студентов, так как отвечают внутренним потребностям подростков в творческой деятельности. В процессе драматизации студенты совершенствуют умения и навыки диалогической речи, учатся выразительно читать свои роли, овладевают некоторыми элементами правильного сценического поведения.



Участие в драматических постановках развивает творческие способности студентов. Значение драматизации также заключается в том, что исключается механическое воспроизведение студентом своей роли. Все реплики связаны с определённой ситуацией общения, с определённым видом деятельности, поэтому они будут занесены в долговременную память, и далее будут использованы в ситуациях подобного рода.

Включение драматизации в урок английского языка, или во внеурочную деятельность должно содействовать осуществлению трех основных целей: практической, образовательной и воспитательной.

Для реализации практической цели необходимо активизировать знания, умения и навыки обучающихся. Для этого, подлежащий инсценированию материал должен быть известен студентам, должен содержать знакомый лексический материал и грамматические структуры, не вызывающие затруднения в понимании и использовании в речи.

Способствовать реализации образовательной цели может знакомство с культурой страны изучаемого языка, с историческими событиями, с произведениями известных писателей, с картинами знаменитых художников, с музыкальными произведениями.

Что касается реализации воспитательной цели при подготовке и проведении драматических вечеров, то она заключается в создании возможностей для проявления индивидуальных художественных способностей студентов [2; 3 - 4].

Работа над драматизацией или инсценированием какого-либо текста состоит из следующих этапов:

- 1) Написание сценария;
- 2) Распределение ролей;
- 3) Подготовка декораций, костюмов и музыкального сопровождения;
- 4) Репетиция;
- 5) Представление.

На занятиях по домашнему чтению возможно использование прочитанного произведения для создания ситуаций, на основе которых создаются различные инсценировки, требующие активизации и словарного запаса студентов, и изученных грамматических структур, и образцов невербального поведения. Драматизация прочитанного произведения может проводиться не только на заключительном этапе, в виде подведения итогов, но и в ходе чтения, изучения и обсуждения художественно произведения. Инсценирование отдельных эпизодов во время чтения произведения будет способствовать развитию и совершенствованию диалогических навыков студентов, так как используемые на занятиях отрывки из художественной литературы является неисчерпаемым источником живого английского языка.

Как известно, работа над текстом состоит из трех этапов:

- a) предтекстовый этап (Pre-reading tasks);
- b) текстовый этап (While-reading tasks);
- c) послетекстовый этап (Post-reading tasks).

Первый и второй этапы составляют основу для выполнения третьего этапа, состоящего из нескольких видов заданий – обсуждение сюжета прочитанного, обсуждение поднимаемых автором проблем, высказывание своего отношения к данным проблемам. По нашему мнению, продуктивным заданием послетекстового этапа также может считаться инсценирование или драматизация, во время которых студент будет находиться в условиях естественной языковой среды, которая потребует от него участия в коммуникации приближенной к живому общению.

Например: во время чтения и обсуждения произведения Харпер Ли «Убить пересмешника» на 1 курсе факультета иностранных языков целесообразно включить следующие задания на составление диалога или полилога между действующими лицами.

1) *Act out a dialogue between:*

1. Scout and Jem going to see Atticus at his office at night;
2. Scout, Jem and Dill looking at the group of men around Atticus.

2) *Act out a conversation between:*

1. Scout and Dill speaking about their parents;
2. Scout and Jem discussing the things found in the tree hole;
3. Scout, Jem and Dill playing their new game и др.

Чтение главы, содержащей судебное заседание, можно завершить драматизацией судебного заседания с участием всех студентов, исполняющих различные роли: судьи, адвоката, прокурора, свидетелей, обвиняемого и зрителей. Например: *Dramatize the trial. The characters: Judge Taylor; the sheriff of Maycomb; the prosecutor; Atticus Finch (the attorney); the defendant – Tom Robinson; the witnesses; the spectators.*

Также представляется интересным инсценирование празднования Дня Всех Святых (Halloween), в котором главные герои вместе с одноклассниками принимают активное участие, и после празднования, по пути домой они попадают в сложную ситуацию. Помимо этого, практически в каждое занятие по домашнему чтению следует включать инсценировку отдельных эпизодов, завершая обсуждение сюжета подобного рода упражнениями, что сделает занятие более интересным и глубоким по силе восприятия и запоминания.

Чтение и обсуждение произведения Джин Вебстер «Длинноногий Дядюшка» на послетекстовом этапе может содержать следующие задания:

*I. Act out a dialogue between:*

1. Judy and Julia discussing their visit to New York;
2. Judy and Master Jervie discussing the menu in Sherry's;
3. Judy and Sallie sharing their impressions of "Hamlet" performance.

*II. Dramatize a conversation between:*

1. Jerusha and her guardian during their first meeting;
2. Jerusha and Sallie, discussing Jerusha's meeting with her guardian;
3. Jerusha and Mrs. Lippett, discussing Jerusha's plans for the future;
4. Jerusha and Mr. Jervie Pendleton, discussing their wedding-party.

*III. Act out a dialogue between:*

1. Judy and Mrs. Semple, getting the house ready for Mr. Pendleton's visit;
2. Judy and Daddy-Long-Legs, discussing the scholarship;
3. Judy and her fellow-student, discussing Judy's visit to New York.

Не только тексты по домашнему чтению представляют материал для инсценирования или драматизации, но и тексты учебника 1 курса «Практический курс английского языка» под редакцией В.Д.Аракина. Текст урока №16 “Under the High Trees” – возможно написание сценария спектакля, который смотрели главные герои, затем распределение ролей и драматизация во внеурочное время. Также чтение текста урока № 18 “Carrie Goes to a Department Store” можно завершить драматизацией нескольких глав романа Т.Драйзера «Сестра Керри», что будет способствовать повышению интереса студентов к изучаемому иностранному языку, к литературе, традициям страны изучаемого языка. Текст урока № 19 “Jean’s first visit to the theatre” – отрывок из романа А.Кронина «Путь Шэннона» - представляет возможности для драматизации похода главных героев в театр, затем их отдых в кафе после спектакля. Чтение представленного в учебнике отрывка вызовет интерес студентов к творчеству известного шотландского писателя А.Кронина.

Одним из продуктивных видов заданий на основе прочитанного отрывка текста или рассказа является составление других возможных вариантов развития сюжета, или написание продолжения истории и разыгрывание по ролям.

Подготовка и проведение инсценирования отдельных глав или эпизодов изучаемого произведения способствует расширению кругозора студентов, повышению их интереса к изучаемому языку, развитию разговорных навыков, повторению и закреплению ранее изученной лексики, расширению словарного запаса.

Драматизация как вид деятельности на уроке английского языка и во внеклассное время органично входит в учебно-воспитательный процесс. Как методический прием обучения английскому языку получила широкое распространение не только в школе, но и в средних специальных и высших учебных заведениях. Драматизация относится к группе активных способов обучения, помогает активизировать речемыслительную деятельность школьников, формирует у них умение самостоятельно выражать свои мысли, а значит, более качественно решать практические задачи обучения [3; 52].

**Выводы.** Целью данной работы являлось исследование способов и методических приемов формирования диалогических умений и навыков по английскому языку студентов 1 курса факультета иностранных языков на основе такого методического приема как драматизация. Для того чтобы студент говорил, необходимы конкретные причины, потребности речевого общения, соответствующие условно-речевые ситуации. Необходимо также наличие определенных лексических знаний, умений и навыков, благодаря которым речевой акт становится возможным.

Использование неречевых предметно-практических видов деятельности в обучении студентов английскому языку и создание на их основе различных коммуникативных ситуаций представляет систему методических мероприятий, которая может максимально мотивировать речевую деятельность студента и обеспечить эффективное формирование иноязычных диалогических умений.

Основное внимание было уделено процессу формирования диалогических умений на основе такого приема как драматизация, одного из действенных средств повышения интереса к изучаемому языку. Умение вести диалог на иностранном языке, умение выразить свои мысли, умение понять собеседника – все эти качества жизненно необходимы в повседневной деятельности.

#### **Литература:**

1. Болтнева О.Ю. «Театральные проекты в преподавании английского языка и англоязычной культуры»: Ж. «Иностранные языки в школе». - 1999, №7 с. 74 - 76
2. Димент А.Л. «Тематические вечера на английском языке». – М.: Просвещение, 1988, с. 3 - 41
3. Медведева О.И. «Творчество учителя на уроках английского языка». – М.: Просвещение, 1992, с. 52 - 56
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс. Пособие для студентов педагогических вузов и учителей. АСТ - Астрель Москва, 2008, 270 с.

## **Психология**

**УДК: 159.9.07**

**кандидат психологических наук, доцент Жуина Диана Валерьевна**

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск);

**студентка Фетхуллова Лилия Юнировна**

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

### **РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СТУДИИ ТАНЦА**

*Аннотация.* В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на изучение межличностного общения младших школьников в студии танца. Подтверждена эффективность проведенной тренинговой программы по развитию межличностного общения младших школьников в студии танца.

*Ключевые слова:* младший школьник, межличностное общение, общение, межличностные отношения, студия спортивного танца.

*Annotation.* The article presents the results of an experimental study aimed at studying the interpersonal communication of younger students in the dance Studio. Confirmed the effectiveness of the training program for the development of interpersonal communication of younger school students in the dance Studio.

*Keywords:* junior schoolchild, interpersonal communication, communication, interpersonal relations, Studio of sport dance.

**Введение.** Потребности современного общества, его духовных и материальных сфер делают проблему общения чрезвычайно актуальной. Межличностное общение имеет огромное значение в формировании человеческой психики, её развитии и становлении разумного, культурного поведения. Через общение с психологически развитыми людьми, благодаря широким возможностям к научению, человек приобретает все свои высшие производительные способности и качества [1]. Педагогические возможности занятий танцем в студии танца связаны с развитием у младших школьников отношений взаимной ответственности и взаимопомощи, способности согласовывать свои цели с целями других в танце, понимать друг друга, использовать невербальные средства выразительного общения и т.д [3].

**Изложение основного материала статьи.** С целью изучения особенностей межличностного общения младших школьников обучающихся в учреждении системы дополнительного образования было проведено экспериментальное исследование (2017-2018гг.). В исследовании приняли участие 25 учащихся 3 «А» класса, посещающих студию спортивного танца на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 27» и 22 учащихся 3 «Б» класса МБОУ «Средняя образовательная школа № 27» г. о. Саранск. Исследование проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент.

В ходе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты (см. табл.1-3). По социометрической методике Р. С. Немова результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты исследования социометрического статуса младших школьников по методике «Социометрия» Р. С. Немова**

Социометрический статус	Количество испытуемых				Ф*эмп.
	3 «А»		3 «Б»		
	абс.	%	абс.	%	
социометрические звезды	4	16	3	13,6	0,233
предпочитаемые	13	52	11	50	0,137
пренебрегаемые	7	28	7	31,9	0,284
отверженные	1	4	1	4,5	0,086

Примечание: \*1,64-р  $\geq 0,05$  \*\*2,31-р  $\geq 0,01$

В результате полученных данных, нами было выявлено, что в 3 «А» классе 16 % школьников относятся к «социометрическим звездам». Тогда как в 3 «Б» классе 13,6 % младших школьников являются «социометрическими звездами». В 3 «А» классе 52 % младших школьников имеют социометрический статус «предпочитаемые», тогда как среди школьников 3 «Б» класса – 50 %. Социометрический статус «пренебрегаемые» имеют 28 % младших школьников 3 «А» класса и 31,9 % младших школьников 3 «Б» класса. Также было выявлено, что к «отверженным» в 3 «А» классе относятся 4 % младших школьников, а в 3 «Б» – 4,5 %.

Для определения статистически значимых различий по социометрическим звездам между младшими школьниками был применен метод математической обработки данных –  $\phi$ -угловое преобразование Фишера. С помощью метода математической обработки –  $\phi^*$  критерий Фишера было установлено, что достоверных различий между младшими школьниками 3 «А» и 3 «Б» по статусам «социометрические звезды», «предпочитаемые», «пренебрегаемые» и «отверженные» не существует.

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что большая часть школьников имеют статус «предпочитаемые». Часть школьников характеризуются статусом «пренебрегаемые». Меньше всего было выявлено школьников со статусом «отверженные».

Результаты исследования уровня общительности младших школьников по методике «Тест оценки уровня общительности В. Ф. Ряховского» представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Уровень развития общительности у младших школьников по методике «Тест оценки уровня общительности В. Ф. Ряховского»**

Уровень развития общительности	Количество испытуемых				Ф*эмп.
	3 «А»		3 «Б»		
	абс.	%	абс.	%	
очень низкий	1	4	1	4,5	0,086
низкий	1	4	1	4,5	0,086
ниже среднего	7	28	6	27,3	0,051
средний	9	36	8	36,5	0,016
выше среднего	4	16	4	18,2	0,198
высокий	2	8	1	4,5	0,49
очень высокий	1	4	1	4,5	0,086

Примечание: \*1,64-р  $\geq 0,05$  \*\*2,31-р  $\geq 0,01$

Согласно данным таблицы 2, на очень низком уровне развития общительности находятся 4 % младших школьников 3 «А» класса и 4,5 % школьников 3 «Б» класса. Низкий уровень развития общительности имеют 4 % младших школьников 3 «А» класса и 4,5 % школьников 3 «Б» класса. Школьники замкнуты, неразговорчивы, предпочитают одиночество, у них мало друзей.

На уровне ниже среднего общительности располагаются 28 % младших школьников 3 «А» класса и 27,3 % школьников 3 «Б» класса. В знакомой и незнакомой компании в известной степени они общительны и чувствуют себя вполне уверенно. Однако с новыми людьми сходятся осторожно, в спорах и диспутах участвуют неохотно.

Средним уровнем развития общительности характеризуются 36 % младших школьников 3 «А» класса и 36,7 % школьников 3 «Б» класса. Школьники любознательны, охотно слушают интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении, отстаивают свою точку зрения без вспыльчивости. На уровне выше

среднего развития общительности находятся 16 % школьников 3 «А» класса и 18,2 % школьников 3 «Б» класса.

Высокий уровень развития общительности имеют 8 % младших школьников 3 «А» класса и 4,5 % школьников 3 «Б» класса. На очень высоком уровне развития общительности находятся 4 % младших школьников 3 «А» класса и 4,5 % школьников 3 «Б» класса.

С помощью метода математической обработки –  $\phi^*$  критерий Фишера было установлено, что статистически достоверных различий между младшими школьниками 3 «А» и 3 «Б» классов по уровням развития общительности не установлены.

Таким образом, в результате проведенного исследования было выявлено, что значительная часть младших школьников характеризуется средним и ниже среднего уровнями развития общительности. Меньше всего выявлено школьников с низким и высоким уровнями развития общительности.

Для изучения коммуникативного контроля у младших школьников было проведено исследование по методике «Оценка самоконтроля в общении» М. Шнайдера. Результаты проведенного исследования отражены в таблице 3.

Таблица 3

**Уровень развития коммуникативного контроля младших школьников по методике «Оценка самоконтроля в общении» М. Шнайдера**

Уровень развития коммуникативного контроля	Количество испытуемых				$\phi^*$ эмп.
	3 «А»		3 «Б»		
	абс.	%	абс.	%	
Низкий	8	32	7	31,8	0,017
Средний	13	52	12	54,6	0,171
Высокий	4	16	3	13,6	0,233

В ходе проведенного исследования было выявлено, что низкий уровень развития коммуникативного контроля имеют 32 % школьников 3 «А» класса и 31,8 % школьников 3 «Б» класса. Для этих школьников характерно преобладание высокой импульсивности в общении, открытости, излишней раскованности. При этом поведение школьников мало подвержено изменениям в зависимости от ситуации общения и не всегда соотносится с поведением других людей.

Средним уровнем развития коммуникативного контроля характеризуются 52 % школьников 3 «А» класса и 54,6 % школьников 3 «Б» класса. В общении с окружающими эти школьники непосредственны и искренне относятся к другим. Однако у многих из них отмечается сдержанность в эмоциональных проявлениях, они соотносят свои реакции с поведением окружающих людей.

На высоком уровне развития коммуникативного контроля находятся 16 % школьников 3 «А» класса и 13,6 % школьников 3 «Б» класса. Об этих школьниках можно сказать, что они постоянно следят за собой и управляют выражением своих эмоций. Они хорошо осведомлены, где и как себя вести.

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что большая часть школьников имеют низкий и средний уровень развития коммуникативного контроля. И лишь небольшая часть обследованных школьников находится на высоком уровне развития коммуникативного контроля. С помощью метода математической обработки -  $\phi^*$  критерий Фишера было установлено, что статистически достоверных различий между младшими школьниками 3 «А» и 3 «Б» классов по уровням развития коммуникативного контроля не установлены.

Как показали результаты констатирующего эксперимента, многие младшие школьники имеют низкий социальный статус, повышенную импульсивность в общении, низкий уровень развития общительности. Для развития общительности у младших школьников был организован и проведен тренинг. В процессе тренинговых занятий у младших школьников осуществлялось развитие навыков вербального и невербального общения; отработывались техники пассивного и активного слушания; способы решения конфликтной ситуации; улучшение взаимоотношений между детьми; развитие навыков сотрудничества [2].

На контрольном этапе эксперимента нами были применены те же методики, что и на констатирующем этапе. С целью определения статистически значимых различий по уровню развития общительности младших школьников был применен метод математической обработки данных –  $\phi$ -угловое преобразование Фишера.

Результаты повторного исследования среди младших школьников по методике «Социометрия» Р. С. Немова представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Результаты исследования социометрического статуса младших школьников по методике «Социометрия» Р. С. Немова после формирующего эксперимента**

Социометрический статус	Количество испытуемых				$\phi^*$ эмп.
	ЭГ		КГ		
	абс.	%	абс.	%	
социометрические звезды	1	9,1	1	11,1	0,14
предпочитаемые	7	63,6	1	11,1	2,59**
пренебрегаемые	2	18,2	6	66,7	2,29*
отверженные	1	9,1	1	11,1	0,14

Примечание: \*1,64 -  $p \geq 0,05$  \*\*2,31 -  $p \geq 0,01$



Согласно данным таблицы 4, в экспериментальной группе 9,1 % школьников относятся к «социометрическим звездам», а в контрольной группе – 11,1 % школьников. К «предпочитаемым» в экспериментальной группе относятся 63,6 % школьников, а в контрольной группе 11,1 % младших школьников. В экспериментальной группе 18,2 % младших школьников имеют социометрический статус «пренебрегаемые». В контрольной группе 66,7 % школьников характеризуются статусом «пренебрегаемые». Также было выявлено, что к «отверженным» в экспериментальной группе относятся 9,1 % школьников, а в контрольной группе – 11,1 % школьников.

С помощью метода математической обработки -  $\phi^*$  критерий Фишера было установлено, что на уровне  $p \geq 0,01$  существуют статистически значимые достоверные различия между младшими школьниками экспериментальной и контрольной групп по статусу «предпочитаемые», на уровне  $p \geq 0,05$  по статусу «пренебрегаемые». Не выявлены статистически значимые различия по статусу «социометрическая звезда» и «отверженные».

Результаты исследования уровня общительности младших школьников по методике «Тест оценки уровня общительности» В. Ф. Ряховского представлены в таблице 5.

Таблица 5

**Уровень развития общительности у младших школьников по методике «Тест оценки уровня общительности» В. Ф. Ряховского после формирующего эксперимента**

Уровень развития общительности	Количество испытуемых				$\phi^*$ эмп.
	ЭГ		КГ		
	абс.	%	абс.	%	
очень низкий	-	-	1	11,1	-
низкий	1	9,1	1	11,1	0,14
ниже среднего	1	9,1	5	55,6	2,38**
средний	4	36,3	1	11,1	1,37
выше среднего	2	18,2	1	11,1	0,44
высокий	2	18,2	-	-	-
очень высокий	1	9,1	-	-	-

Примечание: \*1,64- $p \geq 0,05$  \*\*2,31- $p \geq 0,01$

Как показало проведенное исследование, на очень низком уровне развития общительности в экспериментальной группе не было выявлено ни одного ребенка. В контрольной группе на очень низком уровне развития общительности находятся 11,1 % младших школьников. На низком уровне развития общительности находятся 9,1 % младших школьников экспериментальной группы. В контрольной группе на низком уровне развития общительности находятся 11,1 % младших школьников. Уровнем ниже среднего развития общительности характеризуются 9,1 % школьников экспериментальной группы и 55,6 % школьников контрольной группы. Средний уровень развития общительности имеют 36,3 % младших школьников экспериментальной группы. В контрольной группе средним уровнем развития общительности характеризуются 11,1 % младших школьников. На уровне выше среднего развития общительности находятся 18,2 % школьников экспериментальной группы и 11,1 % школьников контрольной группы. Высокий уровень развития общительности имеет 9,1 % школьников экспериментальной группы. В контрольной группе не было выявлено ни одного школьника с высоким уровнем развития общительности. На очень высоком уровне развития общительности находятся 9,1 % младших школьников экспериментальной группы. В контрольной группе нет ни одного школьника с очень высоким уровнем развития общительности.

С целью изучения коммуникативного контроля у младших школьников было проведено исследование по методике «Оценка самоконтроля в общении» М. Шнайдера. Результаты проведенного исследования отражены в таблице 6.

Таблица 6

**Уровень развития коммуникативного контроля младших школьников по методике «Оценка самоконтроля в общении» М. Шнайдера после формирующего эксперимента**

Уровень развития коммуникативного контроля	Количество испытуемых				$\phi^*$ эмп.
	ЭГ		КГ		
	абс.	%	абс.	%	
Низкий	1	9,1	7	77,8	3,44**
Средний	6	54,6	1	11,1	2,18*
Высокий	4	36,3	1	11,1	1,37

Примечание: \*1,64- $p \geq 0,05$  \*\*2,31- $p \geq 0,01$

Согласно данным таблицы 6, низким уровнем развития коммуникативного контроля характеризуются 9,1 % школьников экспериментальной группы и 77,8 % школьников контрольной группы. На среднем уровне развития коммуникативного контроля находятся 54,6 % школьников экспериментальной группы и 11,1 % школьников контрольной группы. Высокий уровень развития коммуникативного контроля выявлен у 36,6 % школьников экспериментальной группы и 11,1 % школьников контрольной группы.

С помощью метода математической обработки -  $\phi^*$  критерий Фишера было установлено, что между младшими школьниками экспериментальной и контрольной групп по низкому и среднему уровням развития

коммуникативного контроля существуют статистически достоверные различия на уровне  $p \geq 0,01$  и на уровне  $p \geq 0,05$ . По высокому уровню между младшими школьниками экспериментальной и контрольной групп не выявлены статистически достоверные различия.

Таким образом, после проведения формирующего эксперимента, снизилось количество младших школьников в экспериментальной группе с низким уровнем развития общительности, коммуникативного контроля, уменьшилось количество школьников со статусом «пренебрегаемые». Также отмечается увеличение количества школьников экспериментальной группы по сравнению с данными контрольной группы со средним уровнем развития общительности, коммуникативного контроля и со статусом «предпочитаемые». В контрольной группе результаты остались практически неизменными. С нашей точки зрения, полученные результаты можно объяснить эффективностью проведенной опытно-экспериментальной работы по развитию общительности у младших школьников в процессе тренинговых занятий.

**Выводы.** Результаты исследования по социометрической методике показали, значительная часть школьников имеют статус «предпочитаемые». Часть школьников характеризуются статусом «пренебрегаемые», «отверженные» и «социометрические звезды». Результаты исследования по методике «Тест оценки уровня общительности (В. Ф. Ряховского)» показали, что многие младшие школьники имеют средний и ниже среднего уровни развития общительности. Часть школьников находится на очень низком, низком, высоком и очень высоком уровнях развития общительности. Результаты исследования по методике «Оценка самоконтроля в общении» М. Шнайдера выявили, что большая часть младших школьников имеют низкий и средний уровень развития коммуникативного контроля. Лишь небольшая часть школьников характеризуется высоким уровнем развития коммуникативного контроля.

С целью получения более достоверных результатов, данные учащихся были обработаны с помощью метода математической обработки -  $F^*$  критерий Фишера. Было установлено, что достоверные различия между младшими школьниками 3 «А» и 3 «Б» классов по социометрическому статусу «социометрические звезды», «предпочитаемые», «пренебрегаемые», «отверженные», по уровням развития общительности и уровням развития коммуникативного контроля не выявлены.

Результаты контрольного исследования показали, что после проведения формирующего эксперимента увеличилось количество школьников экспериментальной группы со статусом «предпочитаемые», «социометрические звезды». В контрольной группе результаты мало изменились. С помощью метода математической обработки -  $F^*$  критерий Фишера было установлено, что на уровне  $p \geq 0,01$  существуют статистически значимые достоверные различия между младшими школьниками экспериментальной и контрольной групп по статусу «предпочитаемые», на уровне  $p \geq 0,05$  по статусу «пренебрегаемые». Не выявлены статистически значимые различия по статусу «социометрическая звезда» и «отверженные».

Также было выявлено, что большая часть школьников экспериментальной группы характеризуется средним и высоким уровнем развития коммуникативного контроля по сравнению с данными контрольной группы. С помощью метода математической обработки -  $F^*$  критерий Фишера было установлено, что между младшими школьниками экспериментальной и контрольной групп по низкому и среднему уровням развития коммуникативного контроля существуют статистически достоверные различия на уровне  $p \geq 0,01$  и на уровне  $p \geq 0,05$ . По высокому уровню между младшими школьниками экспериментальной и контрольной групп не выявлены статистически достоверные различия.

#### **Литература:**

1. Акмеологический тренинг : теория, методика, психотехнологии / А. П. Ситников. – М.: Эксмо, 2011. – 429 с.
2. Анн, Л. Ф. Психологический тренинг с подростками / Л. Ф. Анн. – СПб.: Питер, 2012. – 271 с.
3. Бодалев, А. А. Общение и формирование личности школьника / А. А. Бодалев. – М.: Эксмо, 2014. – 305 с.
4. Большаков, В. Ю. Психотренинг / В. Ю. Большаков. – СПб.: Питер, 2013. – 120 с.
5. Ильин, Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – М.: Академия, 2013. – 418 с.

**Психология**

**УДК 159.954-053.6(045)**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Колосова Елена Владимировна**  
Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К МЕНТОРИНГУ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация.* В статье рассматривается процесс формирования психологической готовности студентов педагогических вузов к менторингу одаренных школьников. Дается теоретический обзор проблемы развития одаренности школьников. Представлены результаты эмпирического исследования психологической готовности студентов педвузов выступать менторами по отношению к одаренным учащимся.

*Ключевые слова:* менторинг, ментор, менти, способности, одаренность, креативность, студенты педагогических вузов, психологическая готовность.

*Annotation.* The article deals with the process of forming the psychological readiness of students of pedagogical universities for mentoring gifted schoolchildren. A theoretical review of the problem of developing the giftedness of schoolchildren is given. Presented are the results of an empirical study of the psychological readiness of students of higher pedagogical universities to act as mentors in relation to gifted students.

*Keywords:* mentoring, mentor, mentee, abilities, giftedness, creativity, students of pedagogical universities, psychological readiness.

**Введение.** Развитие современного общества, переход к креативной экономике, основу которой составляют креативные отрасли, где большая часть специалистов занимается творческой деятельностью, требует от системы образования целенаправленного развития творческих способностей школьников. В

Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы в рамках задачи по реализации мер по развитию научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях, указывается значимость создание необходимых условий для выявления и развития творческих и интеллектуальных способностей талантливых учащихся и студентов, а также о психолого-педагогического сопровождения талантливых детей. Опыт лучших систем образования разных стран показывает, что на качество образования влияют три основных фактора: первый - учителями должны становиться лучшие выпускники школ (это возможно только при высоком престиже профессии педагога); второй - качественная подготовка студентов педагогических вузов, способных к творческой педагогической деятельности, третье условие - индивидуальный подход к ученику в школе. Чтобы не отставать от других развитых стран Россия должна целенаправленно способствовать развитию одаренных детей. Идея обучения активной творческой личности, направленной на развитие творческого потенциала лежит в основе многих современных подходов к образованию. Особенно важным это положение является для студентов педагогических вузов, профессиональная деятельность которых требует нестандартных творческих решений. Работа с одаренными детьми требует индивидуального подхода. Одной из эффективных форм развития творческих способностей учащихся является менторинг - это метод обучения, при которой опытный наставник (ментор) делится имеющимися знаниями со своим подопечным (менти) на протяжении определенного времени. Однако, в современных российских педагогических вузах специальная, целенаправленная и систематическая подготовка будущих педагогов к работе с одаренными детьми не проводится.

**Формулировка цели статьи:** на основе теоретического анализа проблемы развития одаренности детей рассмотреть потенциал внедрения менторинга в систему подготовки студентов педагогических вузов, изучить психологическую готовность будущих учителей к менторингу одаренных школьников.

**Изложение основного материала статьи.** В современном креативном обществе проблема одаренности личности, ее диагностики и развития поднимается на новый уровень. В психологии существует множество теорий и подходов к пониманию проблемы одаренности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Н. Мясищев, Дж. Рензулли, Е.П. Торренс, О.К. Тихомиров, А.В. Брушлинский, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, Л.А. Венгер и др.).

Б.М. Теплов рассматривал «одаренность» как «качественно своеобразное сочетание способностей», одаренность разных людей отличается по структуре и составу своих способностей [7]. Он указывал, что одаренность - это проявление личности в целом, общая направленность личности определяет и структуру ее способностей. Исследования Б.М.Теплова показали, что существенную роль в достижениях играют не только способности, но и волевые особенности личности. Он считал, что когда в одаренности одна из способностей недостаточно развита, то ее можно компенсировать за счет другой. Е.П. Ильин с ним не согласен, так как, по его мнению, если хотя бы один компонент отсутствует, то и одаренности не будет: «...многокомпонентность одаренности уменьшает вероятность появления большого числа талантов, поскольку случаи, когда все компоненты проявляются на высшем уровне, весьма редки» [4, с. 146]. В связи с этим высочайший потенциал проявляется только у 0,5% людей. Представляется, что это относится к самому высокому уровню развития способностей – к гениальности, тогда как Б.М. Теплов рассматривал все уровни развития способностей.

Исследования многих отечественных психологов показали, что одаренность это не постоянная, а динамическая характеристика личности. Так Н.С. Лейтес вводит понятие «возрастная одаренность» термином он обозначает предпосылки умственного подъема, обусловленные свойствами детских возрастов. Изучая соотношение возрастных особенностей развития способностей и индивидуальных, Н.С. Лейтес приходит к выводу, что «Одаренность ребенка — это достаточно устойчивые особенности именно индивидуальных проявлениях незаурядного, растущего с возрастом интеллекта» [6, с. 17]. Некоторые авторы рассматривали процесс возрастного развития как постоянный рост умственных сил, на что Н.С. Лейтес аргументированно возражал, что «...с годами возрастают не только умственные возможности, но и происходит ограничение, вытеснение более ранних свойств, становление новых» [6, с. 15]. Поэтому часто за одаренность принимают более раннее возрастное развитие, которое в дальнейшем не будет иметь продолжения. Связывая это с индивидуальными особенностями протекания у детей сензитивных периодов развития Н.С. Лейтес предполагал, что у одаренных детей приобретения сензитивных периодов закрепляются, тогда, как у других постепенно угасают. Помимо умственных способностей на развитие одаренности влияют и личностные особенности.

Н.С. Лейтес согласен с «трехколевой моделью одаренности» Дж.Рензулли, где одаренность – рассматривается как совокупность трех компонентов: интеллект выше среднего, усиленная мотивация и креативность [9]. При этом Лейтес отмечает, что каждый из компонентов и сама одаренность в целом имеют возрастные особенности [6].

Д. Б. Богоявленская так же считает, что одаренность – это не количественная характеристика способностей, а системное качество « Одаренность – это системное, развивающееся в течение жизни качество психики..., которое определяет возможность достижение человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [1, с. 5].

Проблема изучения детской одаренности состоит в том, что имеющиеся у ребенка способности не гарантируют высоких результатов в будущей деятельности. Д. Б. Богоявленская выделяет признаки детской одаренности. В инструментальном аспекте - это, во-первых, способы деятельности (быстрое освоение деятельности, изобретение новых способов деятельности, выдвижение новых целей), во-вторых, большой объем и структурированность знаний, в-третьих, своеобразный тип обучаемости. В мотивационном аспекте выделяются следующие признаки: повышенная познавательная потребность, ярко выраженный интерес к тем или иным занятиям и стремление к совершенству. Д. Б. Богоявленская считает, что наличие всего одного признака может говорить об одаренности ребенка [2].

В теории детской одаренности Е.П. Торренс выделял креативность как основу одаренности [4]. С ним согласен А.М. Матюшкин, который считает «психологическим ядром» высоких уровней одаренности и условием достижения творческих успехов в профессиональной деятельности – креативность, а интеллект – это надстройка над творчеством. Он определяет одаренность – как «...творческий потенциал, раскрывающийся в любой из областей человеческой деятельности в процессе постановки и нахождения оригинальных решений разного рода проблем: научных, технических и духовных [5, с. 11]. Познавательная мотивация и исследовательская, творческая активность – являются структурными компонентами

одаренности. Одаренный ребенок сам видит и находит в окружающем мире новизну. По мнению А.М. Матюшкина, у творческого ребенка преобладает познавательная мотивация и исследовательская активность, что свидетельствует о его одаренности.

При этом помимо внутренних факторов (интеллекта, творчества и мотивационно-личностных особенностей) большинство психологов включает в модель одаренности факторы социального окружения (семейный климат, условия обучения, взаимоотношения со сверстниками, культурную среду) [2, 4, 5, 6, 7, 9 и др.]. Исследования психологов и накопленный практический опыт показывают, что обучение одаренных детей должно осуществляться по специальным программам с использованием разнообразных форм и методов. Основными общепризнанными стратегиями считаются ускорение, обогащение и индивидуализация.

Исследования П.Торранса показали, что одаренные дети достигали существенно выше результаты, если у них был индивидуальный наставник – ментор. Изучение биографий выдающихся людей также показало, что существенную роль в становлении их таланта сыграли менторы. Поэтому П.Торранс считал, что менторство является необходимой формой работы с одаренными детьми. Лейтес Н.С. также отмечал, что для развития способностей необходим индивидуальный наставник-ментор: «Разносторонность интересов высокоинтеллектуальных детей требует выхода за пределы школьной программы и школы, установления качественно иных взаимоотношений со взрослыми, достигшими успехов в избранной области деятельности. Ментор вносит такую глубину и сложность в содержание интересующего ребенка предмета, каких трудно достичь в школе» [6, с. 128].

В психологии «Менторинг - один из методов обучения и развития личности, при котором более опытный человек делится имеющимися знаниями со своими протеже на протяжении определенного времени» [8, с. 24]. В современной России интерес к менторингу появился в сфере корпоративного обучения, тогда как в США эта форма обучения целенаправленно используется при работе с одаренными детьми. Почти в половине штатов США для работы с одаренными детьми от педагога требуется специальная подготовка. Поэтому во многих педагогических учебных заведениях читаются курсы для подготовки будущих педагогов к работе с одаренными учащимися. В российских педагогических вузах для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) активно внедряются курсы по инклюзивному образованию, студентов знакомят с основами специальной психологии и педагогики. Вместе с тем целенаправленная подготовка будущих педагогов для работы с одаренными детьми пока не проводится.

Возникновение пары «ментор-менти» чаще происходит случайно и спонтанно, поэтому не у всех одаренных учащихся появляется опытный наставник и, соответственно, развитие способностей не происходит на максимальном уровне. Закрепить административно ментора за способным учеником невозможно, да и в случае скрытой одаренности педагог должен сам увидеть способности ребенка и стать для него наставником – ментором.

В роли менторов могут выступать студенты педагогических вузов, выявляя одаренных детей вовремя педагогических практик и продолжая с ними дальнейшее сотрудничество в рамках курсовых и дипломных исследований, кружковой работы. Это будет способствовать развитию способностей и школьников, и самих менторов-студентов, в дальнейшем став педагогами они смогут творчески работать с одаренными детьми. Однако чтобы менторинг был не случайным и редким явлением необходимо целенаправленное формирование психологической готовности студентов педагогических вузов к менторингу одаренных школьников [3].

В нашем исследовании мы будем рассматривать психологическую готовность учителя к менторингу одаренных учащихся как комплексное психологическое образование, совокупность личностных, интеллектуально-креативных и деятельностных компонентов, обеспечивающих успешное осуществление педагогической деятельности, направленной на выявление и развитие одаренных учащихся.

В 2017 году мы провели пилотажное исследование среди студентов ВГПУ факультета искусств и художественного образования (75 человека) и гуманитарного факультета (100 человек), а также среди вожатых МДЦ Артек (18 человек).

В ходе опроса было выявлено, что большинство студентов ВГПУ (84,6%) хотели бы работать с одаренными школьниками, что свидетельствует о высокой мотивационной готовности. Однако 15,4% студентов отказались от индивидуального обучения одаренных детей, указывая две основные причины: неумение работать с одаренными детьми и опасение, что дети смогут превзойти их по умениям и это приведет к потере авторитета как педагогов. Вожатые МДЦ Артек (среди которых были 5 студентов ВГПУ) все ориентированы на работу с одаренными детьми.

Особенностью обучения в педагогическом вузе является раскрытия и использование разнообразных способностей самих студентов. Студенты всех факультетов, начиная с 1 курса, систематически участвуют в творческих конкурсах «Осень», «Весна», олимпиадах, спортивных соревнованиях и др., в рамках педагогических отрядов готовятся работать вожатыми и уже после 1 курса работают летом в ДОЛ. Поэтому больше половины (52%) студентов отметили у себя наличие 3-4 специальных способностей, 37,7% - 2 способностей, 10,3% - 1 способности. Среди студентов не оказалось ни одного у кого не было способностей. Наиболее часто встречались художественные, музыкальные, спортивные, хореографические и актерские способности. Встречались реже указывали на математические, организационные и литературные способности. Еще большее количество специальных способностей отмечали у себя вожатые МДЦ Артек – 5 и более способностей было отмечено у 16,7%; 3-4 способности были у 61,1%; 2-3 у 22,2% вожатых.

На вопрос был ли в их жизни наставник-ментор, который способствовал развитию их способностей, 90% студентов ВГПУ ответили, что был. Чем больше способностей было у студентов, тем больше имен наставников они называли: 54,9% написали имена 4-5 наставников; 30,2% - 2-3; 6,9% - одного, и только 8% ответили, что у них не было наставника.

Наставниками студентов были учителя профильных предметов, педагоги системы дополнительного образования, преподаватели ВГПУ и родители.

Вместе с тем, на вопрос «Чему Вы научили или хотели бы научить Ваших учеников» подавляющее большинство студентов - 92% дали очень общие ответы, связанные больше с воспитанием и формированием личностных качеств: хотел бы научить пониманию жизни, ответственности, организованности, состраданию к ближнему и т.п. Обладая многочисленными специальными способностями, студенты не видят возможность



передать свои умения детям. Только 8 % студентов указали на желание поделиться своими способностями, опытом со школьниками.

Студентам, имеющим опыт педагогической деятельности (работа вожатым в ДОЛ, педагогическая практика в школе) был задан вопрос: «Были ли среди Ваших учеников одаренные? Если, да, то в чем проявлялись их способности?», большинство студентов ВГПУ ответили, что среди их учеников были способные (66,8%), однако 34,2 % за две педагогические практики в школе и одну практику в ДОЛ не смогли увидеть ни одного одаренного ребенка. Это может быть связано с тем, что для них одаренный ребенок – это вундеркинд, обладающий исключительными незаурядными способностями, тогда как ребенок более способный, чем сверстники не привлекал их внимания. Примечательно, что все вожатые МДЦ Артек, ответили, что работали с одаренными детьми, отмечая при этом, что каждый ребенок по своему талантлив, важно уметь увидеть его склонности и способности.

Многие психологи отмечали, что диагностика одаренности сложная, но не безнадежная проблема. Б.М.Теплов писал о том, что «высота одаренности обнаруживается лишь, но результатам жизненного дела человека, а ее направленность, своеобразие проявляются гораздо раньше: в устойчивых интересах и склонностях, в той или иной успешности выполнения разных видов деятельности, в сравнительной легкости усвоения разных предметов» [6, с. 242].

Педагог должен владеть методами диагностики одаренности ученика. Знать и уметь применять основные психодиагностические тесты на интеллект, креативность, понимать их сферу применения и ограничение. Активно использовать метод наблюдения и анализ продуктов деятельности. Н.С. Лейтес указывает на значимость биографического метода для изучения одаренного ребенка [6]. Педагоги могут активно использовать биографические опросники, чтобы выявить индивидуальные особенности ученика. Важно помнить, что для диагностики скрытой одаренности необходимо время и проведение формирующего эксперимента

На занятия по психологии и педагогике будущих педагогов необходимо знакомить с этими методами диагностики одаренности, чтобы в дальнейшем на практике студенты могли их апробировать.

Трудности в становлении одаренности детей, в-первую очередь, определяются недостаточной психологической готовности будущих педагогов к работе с одаренными школьниками. В учебных программах многих педагогических вузов отсутствуют курсы по психологии способностей и креативности, тогда как по работе с аномальными детьми читается дисциплины: «Основы специальной психологии и педагогики» и «Основы инклюзивного образования». Наше исследование показало, что студенты не достаточно знают психологические особенности одаренных детей, не владеют методами диагностики и развития способностей, вместе с тем они понимают значимость индивидуальной работы с одаренными школьниками и заинтересованы в освоение современных технологий развития способностей.

**Выводы.** В современной российской системе образования не хватает специально подготовленных педагогов для работы с одаренными школьниками. Представляется необходимым целенаправленная подготовка студентов к работе с одаренными детьми на протяжении всех лет обучения в педагогическом вузе. В рамках внедрения инклюзивного образования в школы активно приходят тьюторы для индивидуальной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Представляется, что в ближайшее время в школу должны прийти и менторы, так как одаренным детям для их оптимального развития также необходим высококвалифицированный индивидуальный наставник.

#### **Литература:**

1. Богоявленская, Д. Б. Рабочая концепция одаренности. [Текст] / Д. Б. Богоявленская, А. В. Брушлинский, Ю. Д. Бабаева и др.; под общ. редакцией В. Д. Шадрикова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1998. – 68 с.
2. Богоявленская, Д.Б. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1 [Текст] / Д.Б. Богоявленская, М. Е.Богоявленская. – М.: МИОО, 2005. – 176 с.
3. Игнатьева, Е.В., Рябкова, Ю. В. Актуальность внедрения менторинга в систему высшего педагогического образования [Текст] / Е.В. Игнатьева, Ю. В. Рябкова, // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сб. статей: – Ялта, 2017. – Вып. 57. –Ч. 1. – С. 207-213.
4. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 448 с.
5. Матюшкин, А.М. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей [Текст]: учеб. пособие / под ред. А.М. Матюшкина – М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с.
6. Психология одаренности детей и подростков [Текст] / Под ред. Н.С. Лейтеса. — М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 416 с.
7. Теплов, Б. М. Психология индивидуальных различий. [Текст] / Б. М. Теплов. – Избр. труды: В 2 т. М., 1985., Т. 1. – 330 с.
8. Clutterbuck D. Everyone needs a mentor, McGraw-Hill, Chartered Institute, 2008. – 200 p.
9. Renzulli J. S. The tree-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // R. I. Sternberg, J. E. Davidson (eds.). Conceptions of giftedness. Cambridge. Cambridge University Press. 1986. P. 53–92.

УДК: 376.42

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна

Нижегородский государственный педагогический университет  
имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Карпушкина Наталья Викторовна

Нижегородский государственный педагогический университет имени  
Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

### ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*Аннотация.* Исследование посвящено изучению психологических особенностей личностных новообразований подростков с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Определяются специфические особенности таких важнейших показателей личностного развития подростков, как самооценка, образ Я, уровень притязаний, чувство взрослости. В статье сделаны четкие выводы об особенностях личностных новообразований подростков с задержкой психического развития, которые могут стать основанием для разработки системы коррекционно-развивающих занятий по оптимизации их личностного становления.

*Ключевые слова:* психические новообразования, образ Я, самооценка, рефлексия, подростки, личностное развитие, задержка психического развития.

*Annotation.* The study is devoted to the study of psychological characteristics of personal neoplasms of adolescents with mental retardation in comparison with normally developing peers. The specific features of such important indicators of personal development of teenagers as self-esteem, self-Image, level of claims, sense of adulthood are determined. The article draws clear conclusions about the peculiarities of personal neoplasms of adolescents with mental retardation, which can become the basis for the development of a system of correctional and developmental activities to optimize their personal formation.

*Keywords:* mental neoplasms, the image of self, self-esteem, reflection, adolescents, personal development, mental retardation.

**Введение.** Подростковый возраст относится к критическому периоду психического развития. Этот период характеризуется значительными изменениями психической сферы: происходит конкретная перестройка ранее сложившихся психологических структур и возникают новые образования, закладываются основы сознательного поведения подростка [9], [10]. Подростковый возраст характеризуется повышенной возбудимостью, неустойчивостью эмоций, тревожностью, агрессивностью в поведении, подростки плохо контролируют себя, эмоциональны и нестабильны, что приводит к повышению конфликтности [3], [7], [8]. Этот период психической нестабильности является кризисным, но между тем необходимым для становления личности подростка и его перехода к взрослости. При этом особенности протекания подросткового периода у детей с нормальным и задержанным психическим развитием (ЗПР) имеют выраженные отличия [2], [4], [5]. Важный в подростковом возрасте процесс личностного становления у подростков с ЗПР отличается своеобразием и нуждается в пристальном психологическом сопровождении [1], [6].

Несмотря на сложность и важность проблемы личностного развития, социализации подростков с ЗПР, в дефектологической науке пока недостаточно исследований, посвященных важнейшей проблеме личностного становления подростков с ЗПР, развития из личностных психических новообразований. Актуальность обозначенных проблем, запросы практики определили выбор темы нашего исследования.

**Формулировка цели статьи.** Целью нашего исследования явилось изучение особенностей личностных психических новообразований подростков с задержкой психического развития. Для исследования особенностей новообразований личности подростков были применены следующие методики:

1. опросник диагностики рефлексивности (А.В.Карпов);
1. методика «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой);
2. методика самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан);
3. методика «Незаконченные предложения» модификация под изучение чувства взрослости подростка.

В исследовании приняло участие 60 подростков:

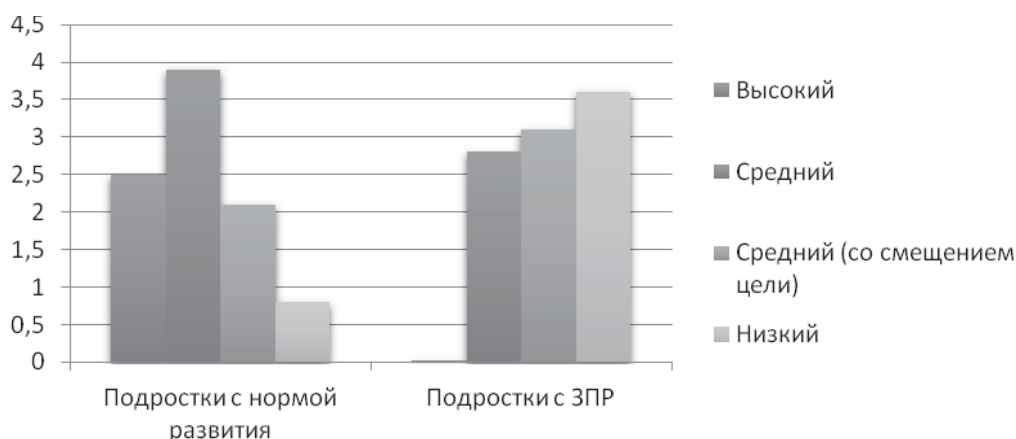
- 30 человек составили экспериментальную группу выборки испытуемых - подростки с задержкой психического развития;

- 30 человек составили контрольную группу - подростки с нормативным психическим развитием (НПР).

**Изложение основного материала статьи.** В ходе проведенного констатирующего стиконстаисследования было выявлено следующее.

Проводя анализ результатов по *опроснику диагностики рефлексивности (А.В.Карпов)*, было выявлено, что в группе подростков с ЗПР большинство детей со средним и низким уровнем рефлексии. В то же время в группе подростков с нормой развития большинство детей с высоким и средним уровнями рефлексии (см. рис. 1).

У подростков с НПР явно выражен субъективный компонент соотношения себя, в то время как у подростков с ЗПР преобладает низкое развитие рефлексии, что говорит о неспособности к самоанализу и критичному восприятию собственных действий.



**Рисунок 1. Уровни рефлексии по опроснику диагностики рефлексивности (А.В.Карпов)**

Так, например, некоторые подростки с ЗПР испытывали затруднения в вербализации своих эмоций, состояний, настроения. Они не могли дать четкий и понятный сигнал о наступлении усталости, о нежелании выполнять задание, о дискомфорте и др. В целом подростки с низким уровнем развития рефлексии имеют определенные трудности с самоанализом, определением своих сильных и слабых сторон. Они не умеют анализировать результаты своей деятельности, мало задумываются о своих возможностях и личностных свойствах и, соответственно, не умеют их использовать.

Далее рассмотрим результаты по методике «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой) с подростками с ЗПР и с нормой развития (см. табл. 1).

При описании самохарактеристик подростки с ЗПР отдавали предпочтение чаще всего такой характеристике, как рефлексивное Я, что конкретнее означает набор индивидуальных характеристик, которые подросток приписывал себе, а также коммуникативному Я. У группы обследуемых отмечалось преобладание индивидуальных характеристик над социальными ролями (социальное Я), где под социальными ролями понимаются черты и статусы социального характера, принадлежность к той или иной группе людей.

Таблица 1

**Результаты диагностики методики «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой)**

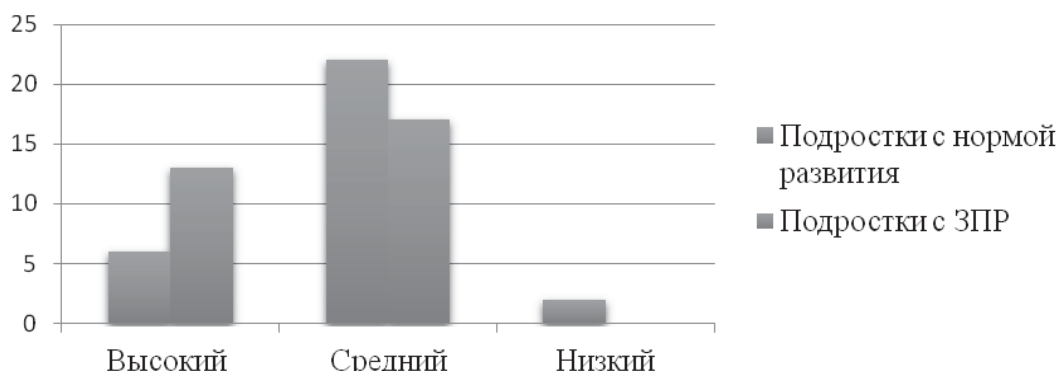
Показатели группы	Степень рефлексивности	Уровни самопринятия (%)		
		Негативный	Достаточный	Позитивный
Экспериментальная (подростки с ЗПР)	14,6	2	10	88
Контрольная (подростки с НПР)	19,46	12	9	79

При этом у группы подростков с НПР отмечался обратный эффект: для них в равной степени остаются значимыми как рефлексивное Я, так и социальное. При анализе расхождений «Я-реального» и «Я-идеального» мы использовали следующие аспекты различий: общий показатель расхождения (среднее значение в баллах и отсутствие разницы в %) и оценки отдельного утверждения (максимальное расхождение и «конфликтное» расхождение - в %). Общий показатель расхождения (ОПР) равен суммарной разнице оценки Я-реального и Я-идеального по 50 утверждениям. При отсутствии разницы общий показатель расхождения равен 0. Максимальное расхождение при оценке отдельного утверждения равно 4 баллам. «Конфликтное» расхождение - наличие у одного подростка вышеназванного показателя как при оценке Я-реального, так и Я-идеального, т.е. структура обеих модальностей в таком случае состоит из противоположных качеств (конструктов).

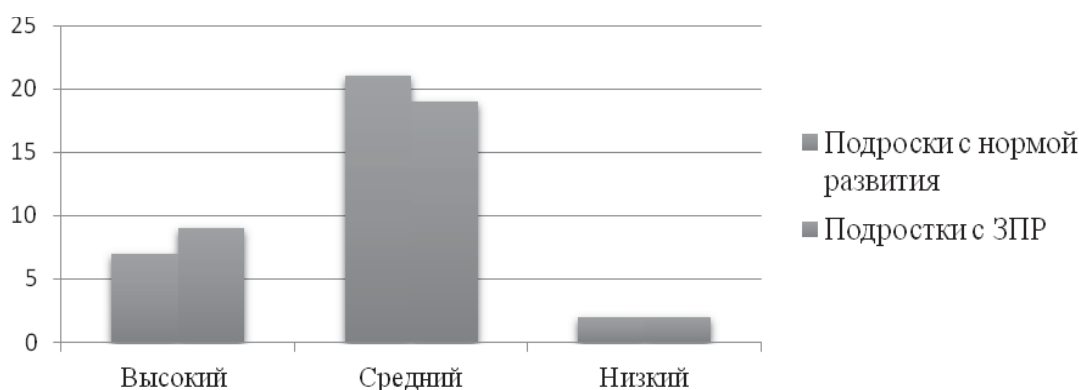
Анализ общего показателя расхождения указывает, прежде всего, на невысокие средние его значения, если учесть, что максимальное расхождение может достигать у каждого подростка 200 баллов. При этом диапазон различий у подростков с ЗПР составляет от 0 до 34 баллов, у подростков с нормой развития - от 0 до 77 баллов.

Анализ указывает на более низкое среднее значение ОПР у подростков с ЗПР. При этом у них более чем в три раза реже встречается отсутствие разницы. Это говорит нам о том, что подростки с ЗПР практически отождествляют свои «Я-реальное» и «Я-идеальное», что говорит об отсутствии критичности мышления.

Рассмотрим результаты проведенного исследования по методике самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан) с подростками с ЗПР и НПР. При изучении самооценки подростков были выделены особенности уровня самооценки (см. рис. 2) и уровня притязаний (см. рис. 3).



**Рисунок 2. Уровни самооценки подростков по методике самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан)**



**Рисунок 3. Уровни притязаний подростков по методике самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан)**

Как видно из приведенных выше результатов, в основном средний уровень притязаний имеет и контрольная и экспериментальная группы, но в экспериментальной группе преобладает высокий уровень самооценки, что в целом характерно для подростков с ЗПР. Низкий уровень самооценки не показал никто из экспериментальной группы, в то время как в контрольной группе были подростки с низким уровнем самооценки, там же часто встречались результаты «высокая самооценка – средний уровень притязаний», что является признаком непродуктивного варианта отношения к себе. Низкого уровня притязаний и низкого уровня самооценки выявлено не было.

Таким образом, мы можем заключить, что подросткам с ЗПР свойственен высокий уровень притязаний и завышенный уровень самооценки свидетельствует об определенных искажениях в формировании личности подростка, например, таких как нечувствительность к замечаниям окружающих людей, а так же к своим ошибкам и неудачам, невозможности оценить себя адекватно и сравнить себя другими – всё то, что характерно для личностной незрелости.

В ходе анализа и интерпретации результатов проективной методики «Незаконченные предложения» (модификация для изучения чувства взрослости) ответы испытуемых описывались по основным шкалам: интересы и склонности, профессиональная ориентация, учебная деятельность, мечты и планы на будущее, отношение к себе.

Интерес представляет полное расхождение во всех шкалах, кроме «мечты и планы на будущее». И в контрольной, и в экспериментальной группах подростки смотрят в будущее с позитивом и строят планы.

Профессиональная ориентация у подростков с ЗПР не сформирована. Их ответы расплывчаты. Они слабо ориентируются в широком спектре профессий, представленных в современном обществе. У подавляющего большинства нет общих знаний о себе, о своей личности, о приоритетных профессиях для себя, поэтому им трудно разобраться в присущих им интересах, способностях, качествах и чертах характера. Их представления остаются на уровне житейских, бытовых суждений.

Различается у подростков и отношение к себе. В экспериментальной группе оно, в основном, не критичное, явно выражено восторженно-позитивное отношение, что еще раз свидетельствует о недостаточном развитии рефлексии, знаний о себе и отсутствии критичного восприятия себя.

Полученные данные позволили нам выделить уровни сформированности эмоционального компонента нравственных представлений у учащихся с ЗПР. Низкой сформированности эмоционального компонента нравственных представлений учащихся с ЗПР не выявлено.

Проведя расчет хи-квадрат критерия по данным методикам, мы получили следующие результаты.

При сравнении данных, полученных по методике «Кто Я?» и уровня развития рефлексии, полученных по опроснику диагностики рефлексивности, мы определили, что развитие рефлексии зависит от уровня сформированности образа Я (16,16957 с 2 степенями свободы). Это означает, что развитие у подростка с ЗПР рефлексии коррелирует с развитием образа Я.



При сравнении данных, полученных по методике «Кто Я?» и развития самооценки, мы определили, что развитие образа Я зависит от уровня развития самооценки (24,3548 с 3 степенями свободы), значит, эти два показателя тоже находятся в прямой корреляции.

При сравнении данных, полученных по методике определения уровня самооценки и диагностики рефлексивности мы не получили значимых показателей: корреляция самооценки и рефлексии не определена.

Данные, полученные результаты исследования основных личностных новообразований подростков с ЗПР свидетельствуют о том, что система коррекционно-развивающих занятий необходимо разрабатывать с учетом имеющихся недостатков в формировании психических новообразований, и с учетом взаимосвязей, определенных между основными показателями личностного развития.

**Выводы.** Таким образом, по результатам проведенного исследования было определено:

1. В группе с ЗПР у подростков намного хуже, чем в группе подростков с НПР, сформирован эмоциональный компонент самосознания и образ Я.

2. Подростков с ЗПР отличает завышенная самооценка, неадекватный уровень притязаний - слабость реакции на неудачи, преувеличение успеха.

3. У подростков с ЗПР отношение к себе в основном не критичное, явно-выраженное восторженно-позитивное.

4. Профессиональная ориентация у подростков с ЗПР не сформирована.

5. Подростки с ЗПР испытывают трудности рефлексии, самоанализа, определением своих сильных и слабых сторон. Они не умеют анализировать результаты своей деятельности, мало задумываются о своих возможностях и личностных свойствах и, соответственно, не умеют их использовать.

7. У подростков с ЗПР преобладает низкое развитие рефлексии, что говорит о неспособности к самоанализу и критичному восприятию собственных действий.

По результатам исследования личностных новообразований у подростков с ЗПР и НПР, мы определили, что у подростков с ЗПР наблюдаются серьезные трудности, связанные с процессом их становления. Выделенные особенности личностных новообразований подростков с ЗПР свидетельствуют о необходимости целенаправленной коррекционно-развивающей работы по оптимизации процесса их личностного становления.

#### **Литература:**

1. Изучение и психокоррекция детей и подростков с задержкой психического развития: субъектно-деятельностный подход: монография / Под науч. ред. У.В.Ульенковой. Н.Новгород: НГПУ, 2009. – 252 с.

2. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Психологические особенности самосознания подростков с задержкой психического развития, склонных к аддиктивному поведению // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. С. 659.

3. Конева И.А. К проблеме инклюзивного обучения подростков с задержкой психического // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – № 11 – 3(18). С. 66-68.

4. Конева И.А. Психологические проблемы интегрированного и дифференцированного обучения подростков с задержкой психического развития // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 3. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/496> (дата обращения: 15.04.2018).

5. Конева И. А. К проблеме поздней дифференциальной диагностики интеллектуального недоразвития и задержки психического развития // Специальная психология. 2004. № 1. С. 22.

6. Конева И. А., Карпушкина Н.В. Ориентация на личностное развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 12 (часть 8) – С. 1526-1528. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8188> (дата обращения: 15.04.2018).

7. Конева И. А., Кондратьева Н.П. Интегрированное и дифференцированное обучение подростков с задержкой психического развития и их личностное развитие // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 3. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/240> (дата обращения: 15.04.2018).

8. Конева И.А, Раевская Л.Ш. Особенности самопознания подростков с задержкой психического развития, обучающихся в разных психолого-педагогических условиях // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 51-5. С. 530-536.

9. Россова Ю.И. Технология развития социального познания в подростковом возрасте // Электронный научно-практический журнал Культура и образование. 2014. № 12 (16). С. 17.

10. Федосеева Н.В. К вопросу о воспитательном потенциале технологий активизации и интенсификации деятельности учащихся // Актуальные направления развития научной и образовательной деятельности. Чебоксары, 2014. – С. 77-80.

УДК: 376.37

кандидат психологических наук, доцент **Конева Ирина Алексеевна**  
 Нижегородский государственный педагогический университет  
 имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
 магистрант **Щербакова Анна Николаевна**  
 Нижегородский государственный педагогический университет  
 имени Козьмы Минина (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);  
 заведующий **Калягина Юлия Евгеньевна**  
 МБДОУ «Детский сад №315» (г. Нижний Новгород)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ И СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

*Аннотация.* В статье представлены результаты психологического исследования особенностей семейных отношений и специфики семейного воспитания дошкольников, имеющих такой речевой дефект как общее недоразвитие речи. Констатирующее исследование проведено с помощью надежных методик на достаточной по количеству выборке испытуемых с общим недоразвитием речи и их родителей в сравнении с их сверстниками с нормальным психическим развитием и их родителями. Результаты проведенного исследования позволяют сделать важные выводы о крайней необходимости не только логопедического, но и в целом психолого-педагогического сопровождения развития детей с общим недоразвитием речи и оказания психологической помощи и поддержки их родителям в целях оптимизации их коррекционно-педагогического воздействия.

*Ключевые слова:* общее недоразвитие речи, дошкольный возраст, семейное воспитание, семейные установки.

*Annotation.* The article presents the results of a psychological study of the peculiarities of family relations and the specifics of the family education of preschoolers who have such a speech defect as a General underdevelopment of speech. The ascertaining study was carried out with the help of reliable methods on a sufficient number of subjects with General underdevelopment of speech and their parents in comparison with their peers with normal mental development and their parents. The results of the study allow us to draw important conclusions about the urgent need not only for speech therapy, but also for psychological and pedagogical support of the development of children with General underdevelopment of speech and the provision of psychological assistance and support to their parents in order to optimize their correctional and pedagogical impact.

*Keywords:* General underdevelopment of speech, preschool age, family education, family settings.

**Введение.** На сегодняшний день значительное количество семей оказываются психологически неготовыми к принятию в свою семью ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и с речевой патологией. Зачастую у них отсутствуют необходимые педагогические знания, опыт и психологическая подготовка к воспитанию детей указанной категории [1], [4], [7]. Порой атмосфера семьи оказывает деструктивное воздействие на речевое развитие ребенка, поскольку родители не осознают своей роли в структуре всего коррекционного процесса, зачастую имеют невысокий уровень культурно-ценностных ориентаций, а так же не обладают необходимыми знаниями для грамотной организации домашнего режима.

Современные исследования свидетельствуют о том, что потребность детей (в независимости от речевого статуса) в общении не появляется у них автоматически. Она формируется постепенно, в зависимости от условий существования. Решающая роль в становлении и последующем развитии такой потребности принадлежит воздействиям окружающих людей, прежде всего — близких взрослых. В семьях, воспитывающих дошкольников с общим речевым недоразвитием, затруднено формирование предпосылок к такой потребности за счет особенностей семейного воспитания и семейных установок [2], [3], [5].

Наличие огромного количества проблем определяет острую необходимость в психолого-педагогической, логопедической помощи, а так же в грамотной методической поддержке семей, воспитывающих ребенка с общим недоразвитием речи (ОНР).

По мнению Е.М. Мастюковой, А.Г. Московкиной, в процессе взаимодействия с семьями довольно часто выявляется то, как мало родители уделяют должного внимания преодолению речевого нарушения у ребенка: не замечают недостатков в его речи, не придают им серьезного значения, думая, что с возрастом все исправится. Обеспечение тесной взаимосвязи между родителями и педагогическим коллективом - важнейший аспект в коррекционно-образовательной деятельности [6].

**Формулировка цели статьи.** Целью нашего исследования было изучение особенностей семейных отношений и семейного воспитания старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Предполагалось, что личностные особенности родителей, особенности семейных родительских установок оказывают существенное влияние на характер отношения к ребенку, а так же на успешность преодоление речевого дефекта дошкольника в семье.

**Изложение основного материала статьи.** Нами были применены: опросник "Анализ семейной тревоги" (АСТ), методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.Юстицкис), методика изучения родительских установок (PARI) (Е.С. Шафер, Р.К. Белл). В исследовании приняли участие 20 дошкольников с диагнозом «общее недоразвитие речи» и их родителей (экспериментальная группа) и 20 дошкольников с нормальным психическим развитием и их родителей (контрольная группа).

По результатам опросника «Анализ семейной тревоги» в экспериментальной группе общий уровень семейной тревожности был повышен у 10% родителей, что свидетельствует о нестабильном психологическом климате в данных семьях.

Общеизвестно, что под «общей семейной тревогой» понимаются состояния тревоги у одного или обоих членов семьи, нередко плохо осознаваемые и плохо локализуемые. В основе «семейной тревоги», как правило, лежит плохо осознаваемая неуверенность индивида в каком-то очень для него важном аспекте семейной жизни. Важными составляющими «семейной тревоги» являются также чувство беспомощности и ощущение неспособности вмешаться в ход событий в семье, направить его в нужное русло. В

экспериментальной группе высокие диагностические значения по субшкале «Т – тревожность (семейная тревожность члена семьи)» показали 20% испытуемых, в отличие от контрольной группы, где высокий балл был отмечен лишь у 5% родителей.

По субшкале «Н – напряженность (семейная напряженность)» у 25% родителей экспериментальной группы были отмечены высокие показатели, в отличие от контрольной группы (в контрольной группе диагностические показатели не превысили норму ни у одного члена группы), что свидетельствует о постоянной напряженности, о том, что член семьи постоянно находится как бы «настороже», нервничает, прилагает слишком много сил даже для исполнения обыденных рутинных семейных дел.

При выявлении типов негармоничного (патологизирующего) семейного воспитания, мы получили такие результаты: потворствующая гиперпротекция была выявлена у 5% родителей экспериментальной и у одного испытуемого контрольной группы. Доминирующая гиперпротекция зарегистрирована у 5% испытуемых экспериментальной группы, в отличие от контрольной группы, в которой данного негармоничного типа не регистрировалось. И, наконец, по типу «гипопротекция» в экспериментальной группе выявлено 15% родителей с высокими показателями, в отличие от контрольной группы (в контрольной группе данного типа не выявлено).

Баллы по шкалам в обеих группах распределились следующим образом:

- гиперпротекция: выявлена у 25% экспериментальной группы и у 5% контрольной;
- гипопротекция: выявлена у 5% испытуемых экспериментальной группы и не зарегистрировано в контрольной группе;
- игнорирование потребностей ребенка: диагностировалось и в контрольной группе и в экспериментальной в соотношении 1/1;
- чрезмерность требований-обязанностей: выявлена у 5% родителей экспериментальной группы и не регистрировалась в контрольной группе;
- минимальность санкций: была зарегистрирована у 20% экспериментальной и у 10% испытуемых контрольной группы;
- расширение сферы родительских чувств: выявлено у 15% испытуемых экспериментальной группы и не регистрировалось в контрольной;
- предпочтение в ребенке детских качеств: выявлено у 20% испытуемых экспериментальной группы и не зарегистрировано в контрольной группе;
- фобия утраты ребенка: зарегистрирована у 5% родителей экспериментальной группы;
- проекция на ребенка собственных качеств: диагностирована у 5% экспериментальной группы и не зарегистрирована в контрольной;
- вынесение конфликта в сферу воспитания: выявлено у 15% испытуемых экспериментальной группы и не регистрировалось в контрольной;
- шкала предпочтения женских качеств: зарегистрирована лишь у 5% родителей экспериментальной группы;
- шкала предпочтения мужских качеств: зарегистрирована так же лишь у 5% родителей экспериментальной группы.

При изучении отношения родителей к разным сторонам семейной жизни (семейной роли, к ребенку) мы получили следующие результаты. По шкале «*Отношение к семейной роли*», которая представлена в данной методике с помощью 8 признаков, нами было констатировано следующее:

В 5 семьях экспериментальной группы выявлены высокие показатели по шкалам «Семейные конфликты», «Неудовлетворенность ролью хозяйки дома» и показатели, близкие к высоким по признаку «Безучастность мужа, невключенность в дела семьи», что свидетельствует о двойственности отношения матери к своей семейной роли (первопричина может заключаться в отказе второй половины от активного участия в воспитании): с одной стороны, она делает все для своей семьи, а с другой стороны, ей не хватает времени для своих интересов и увлечений, что влечет за собой семейные конфликты и ссоры.

Средние показатели (пограничные с высокими) по шкале «Безучастность мужа, невключенность в дела семьи» у экспериментальной группы дает основание полагать, что в данных семьях затруднено формирование благоприятного психологического климата для полноценного психического развития и здоровья дошкольника с ОНР, так же высокие показатели по данной шкале свидетельствуют о плохой интегрированности семьи.

У 15% экспериментальной группы отмечены высокие показатели по признаку «Доминирование матери», в отличие от контрольной группы, что свидетельствует о неблагоприятных сдвигах в стилях воспитания в экспериментальной группе.

Далее, по шкале «*Оптимальный эмоциональный контакт с ребенком*», которая представлена 4 признаками, нами было констатировано следующее.

В экспериментальной группе было выявлено, что достаточно высок процент родителей, не умеющих разговаривать с ребенком, о чем свидетельствуют баллы по признаку «вербализация словесных побуждений» (в экспериментальной группе низкий уровень выявлен у 30%, средний у 70%, высоких показателей не зарегистрировано ни у кого, в контрольной группе у 70% выявлен средний уровень, а у 30% - высокий по данному признаку).

Родитель старается бросить свои силы на развитие ребенка, на его активность, однако не старается устанавливать с ним партнерские и уравнивательные отношения. Основная психологическая трудность данных семей заключается в неумении получать удовольствие и радость от общения с ребенком.

Для контрольной группы, напротив, свойственны такие черты как уравнивательные отношения между родителями и ребенком, так же можно сделать вывод о том, что родители данной группы умеют договариваться и понимать ребенка на уровне вербализации.

О семьях, получивших средние и высокие показатели по представленным признакам (обеих групп), можно сделать вывод, свидетельствующий о направленности на постоянное проговаривание любых ситуаций с ребенком, включение его в различные семейные процессы.

По шкале «*Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком*». В контрольной группе все три признака (раздражительность, излишняя строгость, уклонение от контакта с ребенком) имеют низкие и средние значения, в отличие от экспериментальной группы. Это дает основание полагать, что родители данной группы являются терпимыми по отношению к своему ребенку, не проявляют излишней строгости и так же не

уклоняются от контактов с ним, мы можем констатировать направленность на адекватное построение положительного отношения к ребёнку.

В экспериментальной группе все три признака имеют средние и высокие значения. Высокие значения являются явным отклонением от нормы и свидетельствуют о неуравновешенном психоэмоциональном отношении родителей к своему ребенку. Такие родители намерено уходят от диалога с ребенком, демонстрируя негодование, раздражение и недовольство «оплошностями», или нарушением правил, принятых в семье, зачастую не объясняя дошкольнику, в чем он провинился. Такие семьи подтверждают излишнюю эмоциональную дистанцию с ребенком.

Анализ полученных результатов по шкале «*Излишняя концентрация на ребенке*» показал, что в экспериментальной группе высокие показатели по следующим признакам «преодоление сопротивления, подавление воли», «подавление агрессивности», «чрезвычайное вмешательство в мир ребенка»: признак «Преодоление сопротивления, подавление воли»: высокий уровень выявлен у 45% экспериментальной группы, еще 55% продемонстрировали средние показатели, низкого уровня не зарегистрировано, показатели контрольной группы: 15% низкий уровень, у 85% средний показатель по данному признаку, высоких баллов не получил ни один испытуемый группы.

«Чрезвычайное вмешательство в мир ребенка»: у 20% экспериментальной группы высокие показатели, у 10% - низкий уровень, оставшиеся 70% испытуемых продемонстрировали средний уровень по данному признаку. Контрольная группа продемонстрировала следующие результаты: у 35% зафиксирован низкий уровень, средний уровень у 65%, высокий уровень не выявлен.

Вышесказанное свидетельствует о том, что данные семьи предъявляют чрезмерно высокие требования к подчинению ребенка, не оставляя за ним права на «свой выбор».

Низкие показатели в экспериментальной группе отмечены по следующим признакам: «чрезмерная забота, установление зависимости», «преодоление сопротивления, подавление воли», «чрезвычайное вмешательство в мир ребенка». Низкие показатели по данным признакам позволяют говорить о низкой концентрации на эмоциональной привязке ребенка к родителю, а так же низкой заинтересованности личностью ребенка как таковой.

В контрольной группе высокие показатели отмечены по следующим признакам: «создание безопасности, опасение обидеть», «исключение внесемейных влияний», «подавление агрессивности», «подавление сексуальности». Исходя из этого мы можем сделать вывод о том, что в данных семьях чрезвычайно озабочены воспитанием ребенка. Высокие показатели по данным признакам позволяют говорить в целом о неумении видеть и понимать индивидуальность своего ребенка. Такие родители подавляют отмечающиеся у ребенка потребности. Низкие результаты в контрольной группе зарегистрированы по признакам «Чрезмерная забота, установление зависимости», «Преодоление сопротивления, подавление воли», «чрезвычайное вмешательство в мир ребенка». Это свидетельствует о том, что данные испытуемые не позволяют себе чрезмерно вмешиваться в мир ребенка, не демонстрируют застревающее поведение в отношении своего ребенка и, тем самым, способствуют развитию его самостоятельности. Низкие показатели по данным признакам позволяют говорить в целом об адекватности позиции родителей данной группы, и это позволяет сказать, что излишняя концентрация на ребенке не проявляется.

**Выводы.** Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в семьях, воспитывающих дошкольников с общим недоразвитием речи, присутствует хаотичность воспитательных воздействий на ребенка и перекаладывание ответственности за речевые успехи ребенка на специалистов и воспитателей. Данные семьи мало способствуют формированию у дошкольника положительной установки на развитие своей личности, зачастую проявляют отрицательную или безразличную установку на педагогические воздействия со стороны других членов семьи.

В результате подобных родительских установок дошкольник с нарушениями речи оказывается лишённым родительского тепла, заботы, защиты и психологического комфорта, что является составляющей той нравственной, духовной и душевной опоры, дающей силы не только ребенку-логопату, но ребенку с нормой речевого развития, помогающей ему в трудные минуты жизни преодолевать и противостоять негативным влияниям социальной среды.

Семейная незащищенность негативно сказывается на развитии внутренней личностной свободы ребенка, его творческих способностей, когнитивных и эмоциональных составляющих социального поведения. Ребёнок становится уязвимым, беспомощным в ситуации участия в социально-коммуникативных связях, что создает ситуацию «неуспешности», что непосредственно влияет на адекватность самооценки и еще более негативно отражается на преодолении общего речевого недоразвития.

#### **Литература:**

1. Волковская Т.Н. Система психологической помощи детям с недостатками речи: диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.10 / Волковская Татьяна Николаевна; [Место защиты: Московский городской педагогический университет]. – Москва, 2012. – 399 с.
2. Конева И.А., Белова А.В. Психологические особенности общения со сверстниками старших дошкольников с нарушениями речи // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13682> (дата обращения: 15.04.2018).
3. Конева И. А., Карпушкина Н.В. Ориентация на личностное развитие детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. – 2015. – № 12 (часть 8) – С. 1526-1528. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=8188> (дата обращения: 15.04.2018).
4. Конева И. А., Карпушкина Н.В. Особенности коммуникативной готовности к обучению в школе у дошкольников с общим недоразвитием речи // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 1-2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=19741> (дата обращения: 15.04.2018).
5. Конева И.А., Романова С.В. Особенности высших психических функций у дошкольников с задержкой психического развития // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16284> (дата обращения: 15.04.2018).
6. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии.— М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС– 2003. — 408 с.
7. Шутова Н.В. Интегрированное психическое развитие проблемных детей старшего дошкольного возраста средствами музыкального воздействия: дис.... док. психол. наук. – Н. Новгород. 2009. – 423 с.



УДК: 159.99

кандидат педагогических наук, доцент **Конькина Евгения Владимировна**  
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург);  
магистрант 2 курса института психологии и педагогики **Савинова Ирина Анатольевна**  
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

### ИНТЕРНЕТ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЛИЧНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ

*Аннотация.* Авторами изучаются возможности интернет технологий в качестве средства повышения личной эффективности в студенческом возрасте. Предлагается анализ рисков существующих технологий, которые способны заменить человеческие ресурсы. Детально описываются мотивационные составляющие в повышении личной эффективности как возможности противостояния технологическим рискам. Личная эффективность рассматривается, как способность осваивать имеющиеся технологии и пользоваться возможностями для достижения планируемого результата. В статье выделены несколько ключевых технологических сервисов, помогающих повышать личную эффективность.

*Ключевые слова:* интернет-технологии, цифровое пространство, Big Data, личная эффективность.

*Annotation.* The authors study the possibilities of Internet technologies as a means of increasing personal effectiveness in the student age. It presents an analysis of the risks of existing technologies that can replace human resources. Details the motivational components in improving personal effectiveness as an opportunity to confront the technological risks. Personal effectiveness is seen as the ability to develop existing technology and benefit from the opportunities to achieve the intended result. The article identifies several key technological services that help to increase personal effectiveness.

*Keywords:* Internet technologies, digital space, Big Data, personal effectiveness.

**Введение.** Сегодня интернет заполняет различные сферы жизнедеятельности людей от развлечений до высокотехнологичных космических разработок. С одной стороны более трех миллиардов пользователей регулярно обращаются к поисковым системам, посещают социальные сети и осваивают новые профессии с помощью вебсайтов, с другой стороны интернет технологии с помощью Machine Learning позволяют создавать постоянно обучающиеся нейронные сети (искусственный интеллект). Но возможности интернета на этом не заканчиваются, они трансформируются в соответствии с текущими реалиями. Условия окружающей действительности создают новые требования, формируют новые задачи и провоцируют новые риски. От современного человека необходима готовность к постоянным изменениям. Именно это становится отправной точкой в развитии личной эффективности.

**Изложение основного материала статьи.** Мы не ставим перед собой цель рассказать подробно обо всех тонкостях интернет технологий и их наполнении, так как это будет невероятный по объему пласт материала. Цель нашей исследовательской работы заключается в анализе и понимании механизма применения технологий для повышения личной эффективности будущего специалиста.

Логика возникновения потребности в повышении личной эффективности циклична. Изначально данная потребность зарождается в бизнес среде, потом переходит в сознание работающих сотрудников и обучающихся студентов, для того чтобы опять вернуться в бизнес среду за новым витком развития. Рассмотрим этот процесс более подробно.

Естественным является процесс начала освоения интернет технологий в контексте повышения эффективности преимущественно через бизнес среду. Компании непосредственно заинтересованы в укреплении экономической составляющей и интенсификацией производства с помощью развития личной эффективности своих работников [5, с. 87]. Для этого вводятся специальные системы показателей эффективности работников - KPI (ключевые показатели эффективности), от выполнения которых зависит заработная плата и выплата премий.

Если мы подробнее изучим происходящее, то обнаружим неутешительную картину. Для того чтобы наладить любой бизнес-процесс необходимо рационально его осмыслить. Все большую популярность обретает процедура дигитализации бизнес-процессов. В результате становятся доступны для покупки целые системы программного обеспечения с пометкой «digital». Например, «Digital HR-management» – специальный софт, позволяющий облегчить и стандартизировать процесс рекрутинга [5, с. 179]. Иногда подобное программное обеспечение исключает необходимость участия человека, тем самым лишая тысяч людей своих рабочих мест.

По прогнозу экспертов из крупных корпораций и министерства труда и занятости РФ, изложенного в книге «Атлас новых профессий 2.0», в ближайшее десятилетие сотни профессий исчезнут из разряда востребованных, например, бухгалтеры, корректоры, провизоры и другие [1, с. 19]. Это значит, что людям будет необходимо быстро переквалифицироваться для освоения новой специальности. Естественно, для этого потребуются навыки самоуправления, планирования своей и умение быть эффективным в той, деятельности, которую выполняешь.

В публичной лекции, состоявшейся в рамках Зимней школы олимпиады «Я – профессионал!», президент компании «Сбербанк» Герман Греф определил 2015 год как точку начала нового витка технологической эволюции. Эта точка стала определяющей для появления нескольких тенденций. Распространение информационных технологий и популярность интернета сделало возможным накопление Big Data - большого количества информации, в том числе персонифицированной [8, с. 143]. В результате необходимо научиться обрабатывать и систематизировать накопленный материал, чтобы пользоваться им в дальнейшем.

Также стоит отметить следующие тенденции:

- постоянное развитие компьютерных сетей,
- совершенствование интерфейсов,
- создание валюты криптографическими методами,
- появление нового оборудования,
- популяризация образовательных платформ,
- появление искусственного интеллекта,
- развитие методов машинного обучения.

В интервью для одного из независимых интернет-каналов президент Московской школы управления Сколково, Андрей Шаронов, рассказал об опасениях, связанных с интенсивным развитием искусственного интеллекта [9]. Вопрос о том, кто будет контролировать работу искусственного интеллекта, сменился вопросом: возможен ли вообще подобный контроль. Сегодня единственное недостающее звено машинного интеллекта заключается в отсутствии воли, как способность ставить цели перед собой.

Человек может либо подчинить себе технологии, либо сдаться им и подчиниться самому. Сам факт совершенствования искусственного интеллекта и робототехники должен обратить наше внимание на необходимость учитывать возможность вытеснения представителей различных профессий за пределы рынка труда. Для того чтобы сохранить уникальное положение человека как квалифицированного и незаменимого специалиста стоит уже сейчас позаботиться о том, чтобы повысить личную эффективность за счет освоения новых технологий в интернет пространстве. Важно научиться управлять технологиями до того, как технологии обесценят человеческие ресурсы.

Закономерным определением личной эффективности в современных реалиях может стать следующая формулировка, основанная на нашей авторской позиции. Личная эффективность – это способность осваивать имеющиеся технологии и пользоваться возможностями для достижения планируемого результата.

Представители работоспособной части населения автоматически становятся заинтересованы в повышении личной эффективности, не менее чем корпорации и бизнес в целом. Тут можно выделить несколько групп людей, находящихся на различных стадиях своего профессионального развития:

- студенты, которые находятся на этапе обучения. Они готовятся к осуществлению профессиональной деятельности;
- работающие в определенной профессиональной среде. Люди, которые стабильно выполняют определенный набор функций;
- находящиеся на этапе смены работы. Люди, которые уже сейчас вынуждены переквалифицироваться для адаптации к новым высокотехнологичным реалиям;
- завершающие трудовую деятельность. Люди на стадии предпенсионного возраста.

Люди, относящиеся к разным группам, будут обладать различным уровнем мотивации к работе над личной эффективностью. Поэтому основные вопросы касаются целей и способов применения интернета в личных целях. В данной статье мы подробно рассмотрим первую группу – студентов, в контексте повышения личной эффективности с помощью интернет технологий.

Студенты могут пользоваться данными технологиями в полном объеме и сравнительно легко, так как их рождение и взросление пришлось на цифровую эпоху. Они родились в среде, которая уже была наполнена цифровым контентом и технологическими сервисами. В этой ситуации, безусловно, есть свои минусы, например, делегирование функции мышления, вычисления и запоминания функциям электронных гаджетов. Это оправдано с точки зрения оптимизации временных затрат на выполнение заданий, однако, по мнению профессора Татьяны Черниговской, несет существенные риски для когнитивного развития, для тренировки мозговых структур в выполнении логических операций [10, с. 116].

Интернет технологии становятся средством повышения личной эффективности как цели. Возрастные особенности студентов аккумулируют весь спектр личностных ресурсов вокруг учебно-профессиональной деятельности как ведущего вида деятельности. Новые технологии вплетены в контекст данной деятельности в соответствии со своими функциональными возможностями.

Blockchain, Agile и многие другие технологии уже набирают популярность как средства достижения поставленных целей, в том числе индивидуальных. Например, именно с помощью технологии Blockchain в 2013 году Виталием Бутериным и Гэвином Вудом была создана технология Ethereum [2, с. 15]. Это платформа, которая дает возможность использования умных контрактов для децентрализованных онлайн-сервисов и приложений. В 2015 году состоялся масштабный запуск работы этой как целостной виртуальной машины, обеспечивающей гарантированное выполнение всех контрактных обязательств в открытом пространстве. Естественно, что крупные компании уже приобрели права на использование Ethereum. Описанный пример примечателен тем, что мы можем наблюдать взаимодополняющие результаты. Эффективная самостоятельная работа Виталия Бутерина сделала возможным достижение экономических целей бизнеса. Это помогло компаниям повысить эффективность бизнеса в целом и отдельных сотрудников в частности.

История интернета началась в далеком 1962 году с работы Джозефа Карла Робнетта Ликлайдера «Galactic Network», в которой была изложена программа создания компьютерной сети [3, с. 62]. Интернет был создан благодаря кропотливой научной работе. Важно определиться с терминологическими компонентами интернета как компилята научных идей.

Наше понимание интернета как глобальной информационной системы совпадает с точкой зрения Б.А. Райзберга. Он дает следующее определение Интернету: «(англ. Internet) глобальная компьютерная сеть, дающая доступ к емким специализированным информационным серверам и обеспечивающая электронную почту» [7, с. 268].

Интернет как целостная система полифункциональна. В контексте рассматриваемой проблемы мы рассмотрим 2 функции интернет пространства: информационную и коммуникационную [11, с. 100].

Коммуникационная функция обеспечивается коммуникационными технологиями. Коммуникация в интернете строится без каких-либо ограничений во времени и пространстве. Дистанционное обучение строится именно на коммуникационных сервисах, которые связывают преподавателя и студентов. Перечислим основные используемые в образовании студентов технологические сервисы: электронная почта; форумы; чаты; службы мгновенных сообщений; облачные сервисы; IP-телефония; видеоконференции.

В одном из своих исследований мы уже проанализировали коммуникационную функцию интернета. Мы изучили такие феномены как кибербуллинг и троллинг в сети. А также предложили методы противодействия в специально разработанном УМК. Сейчас отметим, что Интернет открывает перспективы для неограниченного сбора, обработки и передачи информации на любых расстояниях по всей планете.

Информационная функция интернета также как и коммуникационная обладает своим потенциалом и ограничениями. Информационные технологии нацелены на обеспечение доступа пользователей к разнообразному контенту. Этот процесс облегчается повсеместным распространением Wi-Fi сетей. Студенты являются активными пользователями: становятся трансляторами и потребителями информации в различных цифровых форматах. В результате они образуют сообщества в социальных сетях. Несомненно, студенты,

обучающиеся на специалистов IT-технологий и Big Data Science, напрямую осваивают технологии и находятся в сравнительно более выгодных условиях в данном контексте [8, с. 154]. Однако многие возможности интернет пространства доступны и для пользователей, которые на данный момент не связаны напрямую с их освоением. Мы предлагаем обратиться к анализу существующих образовательных технологий.

Внесем терминологическую ясность. Образовательные «интернет-технологии» – это совокупность форм, методов, способов, приемов, средств обучения с использованием ресурсов и служб Интернета [4, с. 173].

К ним относятся: традиционные веб-сайты, динамические образовательные сайты, дистанционное обучение на онлайн-платформах, интерактивные игры, виртуальные модели, электронные учебники.

Примеры технологических сервисов [6, с. 45]:

- платформа «Coursera» («Университет» и «Eduson» как аналоги) позволяет создавать образовательные курсы, которые будут доступны для освоения онлайн. Лаборатория инновационных образовательных технологий в МФТИ и Центр развития образовательной среды в Высшей школе экономики уже сейчас активно разрабатывают и внедряют в образовательный процесс онлайн-курсы на базе данной платформы;

- moodle — это целая автоматизированная среда для дистанционного обучения с открытым исходным кодом. Алгоритмы данной среды регулирует процесс обучения и преподавания для достижения эффективности, обеспечивают целевое распространение учебных материалов и проводят оценку эффективности освоения образовательных программ;

- Web-платформа Mugarolis открывает доступ для проведения вебинаров, онлайн-мероприятий и сбора необходимой информации;

- сайт и книга «Атлас новых профессий» - это альманах перспективных отраслей и профессий на ближайшие 15–20 лет и уникальное онлайн пространство для профориентации <http://atlas100.ru/>;

- технология «Форсайт» – социальная технология для совместного проектного прогнозирования будущего и принятия решений;

- «Россия – страна возможностей» - онлайн платформа, агрегатор проектов и олимпиад, выполняющих функцию социального лифта.

**Выводы.** В заключении отметим, что личная эффективность невозможна без ясного понимания особенностей текущей ситуации. И в бизнесе, и в личностном развитии осознание своих возможностей и ограничений помогает решать проблемы, прогнозировать возможные риски и применять к ним превентивные меры. Интернет-технологии сегодня открывают безграничные возможности перед человечеством. Они позволяют не просто накапливать информацию, но и создавать новые материалы в виде разнообразного контента для медиа-ресурсов, информационных и образовательных ресурсов. Квантовый компьютер скоро станет элементом новой реальностью. Людям потребуются интеллектуальные и личностные ресурсы для его освоения и эксплуатации.

#### Литература:

1. Атлас новых профессий 2.0. Кем будут работать ваши дети и внуки в 2031 году. Под ред. Павла Лукши. – Олимп-Бизнес, 2016. – 288 с.: ил.
2. Бабкин А. В., Буркальцева Д. Д., Пшеничников В. В., Тюлин А. С. Криптовалюта и блокчейн-технология в цифровой экономике: генезис развития // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Экономические науки. 2017. Т.10, №5. С. 9—22.
3. Емелин В. А. Киборгизация и инвалидизация технологически расширенного человека // Национальный психологический журнал. 2013. №1 (9). С. 62–70.
4. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009. – 448 с.
5. Осовицкая Н. HR DIGITAL. Практики лучших работодателей.– СПб.: Питер, 2018. – 416 с.: ил. – (Серия «Деловой бестселлер»).
6. Построение информационных систем непрерывного образования на основе интернет-технологий: монография / [А. В. Дьяченко и др.]; под ред. А. Э. Попова. - Москва: Акад. Естествознания, 2010. - 130 с.: ил., табл.
7. Райзберг Б.А. Современный экономический словарь / Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева. — 6-е изд., перераб. и доп. — М.: ИНФРА-М, 2017. — 512 с. — (Библиотека словарей «ИНФРА-М»).
8. Романенко Е.В. Место Big Data в современной социально-экономической жизни общества // Инновационная наука. 2016. № 4–3 (16). С. 143–145.
9. Человек или искусственный интеллект? Профессии будущего — Альтман спрашивает [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: [https://tvrain.ru/lite/teleshov/altman\\_sprashivaet/professii\\_buduschego-459720/](https://tvrain.ru/lite/teleshov/altman_sprashivaet/professii_buduschego-459720/)
10. Черниговская Т. В. Неотвратимое настоящее // Психология. Журнал ВШЭ. 2005. Т. 2, № 1. С. 116–118.
11. Шапсигов М. М., Карданова Э. Ш., Гучапшев Х. М. Особенности использования Интернет технологий в образовательном процессе вуза // УЭКС. 2014. №3 (63). С. 96–112.

УДК 159.922.76

кандидат психологических наук, доцент Королева Юлия Александровна  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
 «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

### КОГНИТИВНО-ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ПОДРОСТКОВ С СЕНСОРНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

*Аннотация.* Представлены результаты исследования когнитивно-эмоциональной компетентности у подростков с умственной отсталостью, подростков с сенсорной недостаточностью и их нормально развивающихся сверстников. Показано, что когнитивно-эмоциональная компетентность, как способность ориентироваться в ситуации взаимодействия на основе сформированных социальных представлений и способности к дифференциации эмоциональных состояний, приобретает особую значимость в аспекте развития у подрастающего поколения социально-психологической компетентности. Результаты эмпирического исследования получены на выборке подростков 12-15 лет (n=294), среди которых респонденты с легкой степенью умственной отсталости (n=84), с нарушением зрения (n=70), с нарушением слуха (n=60) и с условно нормативным развитием (n=80). При помощи метода контент-анализа (методика завершения предложений в модификации Т.М. Грабенко, И.А. Михаленковой) и метода экспертных оценок (шкала «Когнитивно-эмоциональной компетентности» авторской методики) были определены закономерности развития когнитивно-эмоциональной компетентности подростков экспериментальных и контрольной групп.

Установлено, что когнитивно-эмоциональная компетентность подростков с сенсорной недостаточностью отличается от компетентности подростков с легкой умственной отсталостью, что проявляется в способности учитывать интересы сверстников в игре и общении, в способности проявлять сочувствие и сопереживание. Наиболее трудными для дифференциации и вербализации для подростков с умственной отсталостью и подростков с нарушением слуха являются сложные негативные эмоции.

Подтверждена идея о том, что ресурс сохранных интеллектуальных возможностей подростков с сенсорной недостаточностью обеспечивает заметно более высокое качество компетентности в сравнении с подростками с умственной отсталостью, а значительные затруднения при дифференциации и вербализации эмоций испытывают не только подростки с умственной отсталостью, но и подростки с нарушением слуха, имеющие сниженный словарный запас и нарушение вербально-логического мышления.

*Ключевые слова:* социально-психологическая компетентность; когнитивно-эмоциональная компетентность; умственная отсталость; сенсорная недостаточность.

*Annotation.* The results of the study of cognitive-emotional competence in adolescents with mental retardation, adolescents with sensory insufficiency and adolescents with normal development are presented. It is shown that cognitive-emotional competence, as the ability to navigate the situation of interaction based on the formed social concepts and the ability to differentiate emotional States, is particularly relevant in the development of the younger generation of socio-psychological competence. The results of the empirical study were obtained on a sample of adolescents 12-15 years old (n=294), among them respondents with mild mental retardation (n=84), visual impairment (n=70), hearing impairment (n=60) and conditional normative development (n=80). Using the method of content analysis (the method of complete sentences in the modification of T. M. Grabenko, I. A. Mikhalkenkova) and expert judgment (scale «Cognitive-emotional ability» of the author's technique) was identified patterns of cognitive-emotional competence of adolescents of the experimental and control groups.

It is established that cognitive-emotional competence of adolescents with sensory insufficiency differs from the competence of adolescents with mild mental retardation, which manifests itself in the ability to take into account the interests of peers in the game and communication, in the ability to show sympathy and empathy. The most difficult for differentiation and verbalization for adolescents with mental retardation and adolescents with hearing impairment are complex negative emotions.

The hypothesis is confirmed that the resource of preserved intelligence in adolescents with sensory insufficiency provides a high quality of competence in comparison with adolescents with mental retardation, and significant difficulties in differentiation and verbalization of emotions are experienced not only by adolescents with mental retardation, but also adolescents with hearing impairment.

*Keywords:* socio-psychological competence, cognitive-emotional competence; mental retardation; sensor failure.

**Введение.** Анализ проблемы генеза жизненных достижений человека в динамичных условиях современности позволяет в качестве факторов этих достижений считать не только интеллектуальные, но и эмоциональные способности, в связи с чем широкое распространение получили понятия «когнитивно-эмоциональная компетентность», «эмоциональный интеллект» и «эмоциональная компетентность» [2, 4]. Эмоциональный интеллект – это способность понимать собственные эмоции и эмоции других людей, управлять эмоциями и самомотивацией. Эмоциональная компетентность – способность коммуницирующих партнеров распознавать эмоциональные состояния (свои и другого), понимать их причины [15, с. 405]. В ее содержание входят умения и навыки кодирования/декодирования эмоциональных состояний, проявления эмоционального самоконтроля и эмпатии, как способности настроиться на эмоциональное состояние партнера по общению.

Эмоциональная компетентность возникает на основе прочувствования, которому в свою очередь предшествует восприятие и понимание информации. При определении своих эмоций и/или реального состояния другого человека играют большую роль такие аспекты, как опыт общения с другими людьми, способ и тип в интерпретации событий, а также уровень сформированности как личности.

Что же касается когнитивно-эмоциональной компетентности, то она, расширяя границы эмоциональной, включает в себя не только понимание (дифференциацию, идентификацию и т.д.) эмоций и эмоциональных состояний, но и другие способности, связанные с информацией (представлениями, знаниями) и сооруженные на связи когнитивного и эмоционального: понимание эмоционального и социального контекста ситуаций взаимодействия и ориентация в них, представления о социальных ролях и др. Еще Л.С. Выготский отмечал, что мышление и аффект – есть части единого целого – человеческого сознания, а С.Л. Рубинштейн



подчеркивал, что мышление является единством эмоционального и рационального, а эмоция – единство эмоционального и интеллектуального [18].

Несмотря на определенное внимание исследователей к различным способностям человека, обеспечивающим успешность в сфере субъект-субъектного взаимодействия, остаются недостаточно раскрытыми вопросы о функциях когнитивно-эмоциональной составляющей социально-психологической компетентности (далее СПК), о закономерностях ее развития у подростков в условиях дизонтогенеза.

Известно, что результатами освоения подростками с отклонениями в развитии программы коррекционной работы в процессе обучения должно стать овладение вербальными и невербальными средствами общения и формирование навыков межличностной коммуникации, позволяющих осуществлять сотрудничество со сверстниками в различных социальных ситуациях. Развитие когнитивно-эмоциональной составляющей компетентности будет способствовать повышению дифференциации и осмысления картины мира, расширению социальных представлений, достижению социально-психологической адаптации.

**Изложение основного материала статьи.** Когнитивно-эмоциональную компетентность мы рассматриваем как важнейшую составляющую СПК, понимаемой как способность личности эффективно взаимодействовать с окружающими людьми [3] в условиях динамической социальной среды. Эффективность взаимодействия, обеспеченная системой когнитивно-эмоциональных, эмоционально-регулятивных, личностно-ресурсных и инструментально-операциональных характеристик развивающейся личности, подразумевает ориентированность в различных ситуациях общения, представления о разнообразии социальных ролей, способах и сценариях развития ситуаций социального взаимодействия, умение решать межличностные проблемы, владение эффективными стратегиями взаимодействия, самоконтроль и саморегуляцию, наличие внутренних ресурсов и способность управлять как собственными внутренними, так и внешними ресурсами социального окружения при решении трудных ситуаций взаимодействия [11].

Известно, что психологически действенной информация становится лишь в том случае, если ей удастся проникнуть в сферу эмоциональных отношений человека, преломиться и закрепиться в ней [6]. Учитывая то, что компетентность – это не только наличие знаний и умений, но и способность распорядиться этим при выполнении своих функций, необходимо включить в когнитивно-эмоциональную компетентность способность учитывать интересы собеседников в процессе субъект-субъектного взаимодействия, соблюдать дистанцию в общении и т.д.

Опыт субъект-субъектного взаимодействия, обеспечивающий знание типичных интерактивных сценариев, способствует установлению взаимопонимания между участниками, а их незнание может привести к конфликту. Овладение индивидом определенными знаниями о разнообразии социальных ролей и способах взаимодействия, их структурированности и адекватности представляют знаниевый (информационный) пласт когнитивно-эмоциональной компетентности, а операциональный уровень данного компонента обеспечивается знаниевым и предполагает его использование в пространстве взаимодействия.

Интерес к исследованию проблем когнитивно-эмоциональной компетентности на подростковом этапе жизненного пути личности обусловлен сензитивностью этого периода в плане развития личности (Л.И. Божович, Д.И. Фельдштейн и др.). Совершенствование способностей в области субъект-субъектного взаимодействия осуществляется благодаря переходу от атрибутивного к рефлексивному способу восприятия и интерпретации ситуаций межличностного контекста. Преобразование когнитивного компонента межличностного восприятия, наряду с возрастающей рефлексивностью, приводит к большей точности и дифференцированности представлений подростков о себе и об окружающих [9, 17], к развитию способности вероятностного оценивания личностных свойств и характеристик другого человека в ситуации межличностного общения. Это позволяет избегать категорических суждений о людях, а также формировать, как минимум, две гипотезы о личностных свойствах человека, которого оценивает субъект познания, непременно проверяющий свои суждения и производящий коррекцию неправильных суждений [10]. Адекватное оценивание партнеров по взаимодействию сопряжено с адекватностью оценивания самого себя, т.к. «уровень самооценки является настолько важным аспектом, что все жизненные трудности, за исключением биологических и физиологических проблем, в той или иной степени связаны с «плохой» самооценкой» [9, с. 51].

*Когнитивно-эмоциональные особенности подростков с умственной отсталостью.* Дефицитарность социальной перцепции подростков этой группы в процессе межличностного взаимодействия проявляется в недостаточности перцептивной чувствительности при социальных контактах [20], в негативном восприятии партнеров по общению или в затрудненности и недостаточной дифференцированности этого восприятия, проявляющегося в неумении учитывать особенности личности партнера в процессе коммуникации [14]. По мнению Е.С. Слепович и А.М. Поляковой, лицам с умственной отсталостью характерно позднее формирование способности следовать внеситуативным нормам и правилам коммуникаций и даже в подростковом возрасте они не могут мысленно занимать позицию другого человека и учитывать его личное пространство, удерживать дистанцию в общении [19].

О.К. Агавелян, Д.М. Маллаев, П.О. Омарова, Е.В. Хлыстова отмечают затрудненность понимания эмоций и эмоциональных состояний лицами с умственной отсталостью. Типичными проявлениями когнитивно-эмоциональной компетентности становятся искажения при толковании мимики, стремления упростить сложные переживания, сводя их к более простым, наличие ошибок в дифференциации из-за смещения мимических выражений при их распознавании [1], неумение различать сходства, слабость эмоциональной рефлексии, снижение способности к тонкой дифференциации, которая обусловлена недостаточно сформированным уровнем концептуального мышления [16], низкий уровень кодирования и вербализации сложных эмоций при достаточной доступности простых. Несмотря на затруднения в понимании эмоций, часто переживаемые лицами с умственной отсталостью и окружающими их людьми, состояния радости и обиды они способны правильно понимать и называть уже в младшем школьном возрасте.

Трудности идентификации эмоций у подростков с умственной отсталостью обусловлены недостаточным эмоциональным опытом и трудностями его переработки, сниженной способностью к приему и переработке информации, фрагментарностью восприятия, стереотипностью и неразвитостью рефлексии, которые и влекут за собой непонимание оттенков эмоций и смыслов, искажая процесс межличностного взаимодействия. Как личностная (в области аффективно-потребностной сферы), так и межличностная рефлексия (по отношению к другому человеку) у подростков с легкой умственной отсталостью отличаются конкретностью,

поверхностностью и слабой дифференцированностью, следствием которых становятся трудности установления взаимопонимания через способность представлять себя на месте другого человека, мысленно воображать ту или иную сложную интерактивную ситуацию, и прогнозировать возможности выхода из нее.

*Когнитивно-эмоциональные особенности подростков с сенсорными нарушениями.* Благодаря исследованиям А.Г. Литвака, И.А. Михаленковой, посвященным проблеме взаимодействия анализаторов, полисенсорности восприятия при получении информации окружающей действительности, было установлено, что нарушение одного анализатора отрицательно сказывается на деятельности других, сохранных анализаторов, приводя к изменению психической деятельности, активности индивида.

Нарушение межфункциональных связей разных видов восприятия снижает полноту информации, препятствует целостности восприятия субъектов межличностного взаимодействия, затрудняет понимание эмоций других людей, их оттенков, высших социальных чувств, снижает возможности установления причинной обусловленности эмоциональных состояний [5, 7, 8].

Дети с нарушением слуха «значительно реже, чем их слышащие сверстники, идентифицируют эмоции и эмоциональные состояния» [7, с. 35-36], испытывают трудности сопереживания другим людям, а также трудности в осознании того, что «внутренние эмоциональные переживания могут стать причиной каких-либо поступков» [7, с. 35-36]. Однако, к 13-14 годам, у подростков этой категории в условиях специального обучения совершенствуются умения опознания эмоций и чувств, а также открываются возможности для определения причин, их вызывающих. Они овладевают многими понятиями, относящимися к эмоциональным состояниям и социально-нравственным чувствам. Но тем не менее, как в младшем школьном, так и в подростковом возрасте, они испытывают затруднения в установлении связей между жизненной ситуацией и эмоцией, которую может пережить человек [там же].

Нарушение зрения, препятствующее видению лица партнера по общению и других его внешних качеств, восприятию мимических движений, выражения глаз и многих других, визуально воспринимаемых признаков, тем самым затрудняет процесс общения. У подростков с нарушением зрения существуют трудности «в создании целостного образа взрослого и дифференциации его ролей. Это связано с ограниченностью социальных контактов с нормально видящими сверстниками, с трудностями восприятия, анализа и осмысления разнородной информации внешнего мира, со сложностями спонтанного и целенаправленного подражания поведению и социальному стереотипу взрослого» [12, с. 69].

По утверждению А.Г. Литвака, характерными особенностями детей и подростков с нарушением зрения, являются недоразвитие перцептивных потребностей, обусловленное затруднениями их удовлетворения; сужение круга интересов, опосредованное ограничениями в сфере чувственного отражения; редуцированность способностей к видам деятельности, требующим визуального контроля; отсутствие или резкая ограниченность внешнего проявления внутренних состояний [13].

**Организация экспериментального исследования.** В эксперименте приняли участие подростки 12-15 лет (n=294). Все испытуемые экспериментальной группы 1 (n=84) имеют диагноз F 70, зрение и слух – сохранены. В экспериментальной группе 2 (n=70) подростки имеют нарушение зрения с остротой на лучше видящем глазу от 0,05 до 0,2, с сохраненным цветоощущением и способностью к цветовосприятию. Основные диагнозы: миопия, косоглазие, астигматизм, амблиопия, нистагм, атрофия зрительного нерва, гипоплазия сетчатки. В экспериментальной группе 3 (n=60) подростки с нарушением слуха (слабослышащие), имеющие диагноз «двусторонняя сенсоневральная тугоухость». Среди них 13 респондентов имеют II степень тугоухости, 35 – II-III степень тугоухости, 12 - III степень. В контрольной группе (n=80) – подростки с условно нормативным развитием.

Все испытуемые экспериментальных групп обучаются в условиях специальных коррекционных школ, зачастую интернатного типа, однако воспитываются в семьях. Группы гомогенны по полу и схожи по социальным характеристикам.

Экспериментальное исследование когнитивно-эмоциональной компетентности было проведено с помощью двух методик.

*Шкала «Когнитивно-эмоциональная компетентность»* (авторской методики) позволила выявить разные способности, составляющие этот вид компетентности. Согласно вопросам данной шкалы, эксперты оценивают способность подростков к пониманию эмоционального состояния партнера по общению, ориентации в различных ситуациях межличностного общения, способность учитывать интересы партнера по общению, соблюдать дистанцию в общении, ставить себя на место другого и проявлять сочувствие и сопереживание. Для оценки характеристик когнитивно-эмоциональной компетентности привлекалась группа педагогов и педагогов-психологов, состоящая из 34 человек. Экспертная оценка компетентности каждого подростка осуществлялась на основе наблюдения за испытуемыми в течение двух недель в ситуациях свободного и специально организованного взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Наблюдение преимущественно проводилось во второй половине дня тремя экспертами, что позволило обеспечить относительную объективность данных. Последующая оценка осуществлялась на основе вычисления среднего значения. Как отмечает В.А. Ясвин, объективность экспертной оценки определяется именно подбором квалифицированных специалистов, привлекаемых в качестве экспертов, их профессиональным уровнем, личностными качествами, а также организацией самой процедуры [22]. Для сравнительного анализа использовался t-критерий Стьюдента.

*Методика завершения предложений* позволила выявить у подростков уровень и качественные особенности дифференциации эмоций. Методика успешно была апробирована на выборке младших подростков с нарушением слуха (при разном уровне речевого развития) в исследовании Т.М. Грабенко и И.А. Михаленковой [8]. Формулировка незаконченного предложения «Я испытываю эмоцию... когда...» предполагает уточнение, в какое время или в какой момент возникает та или иная эмоция, то есть анализируется ее контекст.

На основе собственных результатов исследования с учетом известной типологии уровней понимания/вербализации эмоциональных состояний А.М. Щетининой [21] можно выделить следующие уровни дифференциации и вербализации эмоций подростками:

*I уровень – недифференцированности и невербализованности эмоций:* подростки не могут дифференцировать и вербализовать эмоции; *II уровень – низкой верифицированности:* подростки отрицают наличие у себя проявлений той или иной эмоции; *III уровень – недостаточной дифференцированности:* подростки принимают эмоцию, но не анализируют ее, заменяя анализ другими, близкими по тону эмоциями;

*IV уровень* может включать в себя два варианта ответов: *конкретно-ситуативной определенности*, когда подростки осмысливают ситуацию и приводят описание эмоции на конкретном материале и *понятийной верифицированности*, когда подростки описывают связь эмоции не с ситуациями, а с обобщенными категориями.

Для статистического анализа был использован метод частотного анализа (угловое преобразование Фишера). Критические значения  $\phi$  Фишера при любых  $n_1$  и  $n_2 = \{ 1,64 (< 0,05); 2,31 (< 0,01) \}$ .

Выдвигаем предположение о том, что несмотря на негативное влияние сенсорной депривации, ослабляющей качество когнитивно-эмоциональной компетентности подростков с сенсорной недостаточностью, ресурс их сохранных интеллектуальных возможностей обеспечивает заметно более высокий уровень в сравнении с подростками с умственной отсталостью. Предполагаем также, что наибольшие затруднения при дифференциации и вербализации эмоций будут испытывать не только подростки с умственной отсталостью, но и подростки с нарушением слуха, которые имеют сниженный словарный запас и нарушение вербально-логического мышления.

Согласно результатам экспертного опроса подросткам с сенсорными нарушениями характерно снижение активности в общении, имеются трудности понимания и ориентирования в контексте различных ситуаций межличностного взаимодействия. Однако, по мнению педагогов и педагогов-психологов, способность учитывать интересы сверстников в игре и общении, способность проявлять сочувствие и сопереживание, наличие представлений о социальных ролях у подростков как с нарушением слуха, так и с нарушением зрения имеет достаточный уровень развития, что качественно отличает когнитивно-эмоциональную компетентность подростков этих групп от компетентности подростков с легкой умственной отсталостью.

Наибольшая специфика в развитии компетентности подростков с умственной отсталостью заключена в снижении способности понимать и учитывать эмоциональное состояние партнера по общению, ориентироваться в контексте различных ситуаций межличностного взаимодействия, поставить себя на место другого и адекватно оценивать свои возможности в интерактивных ситуациях. Недоразвитие высших вербально-логических форм мышления, характерное лицам с умственной отсталостью, приводит к трудностям осмысления ситуации общения в целом. Нечеткие социальные представления и снижение способностей к пониманию эмоций определяют траекторию нерелевантно-ситуационного реагирования подростков этой группы, проявляющегося в неадаптивных действиях в напряженных интерактивных ситуациях. Проблемы в восприятии и понимании личности другого человека, социального ориентирования и реагирования в ситуациях взаимодействия возникают не только из-за недостатков когнитивно-эмоциональных процессов, но и из-за недоразвития и специфики эмоционально-волевой сферы подростков с умственной отсталостью.

Согласно экспертной оценке, различия по уровню когнитивно-эмоциональной компетентности оказались достоверно значимыми между группой подростков с легкой умственной отсталостью и группами подростков с нарушением зрения ( $t=4,84$ ;  $p < 0,001$ ), с нарушением слуха ( $t=4,05$ ;  $p < 0,001$ ) и подростков с условно нормативным развитием ( $t=6,46$ ;  $p < 0,001$ ), что доказывает наше первое предположение.

По результатам методики незаконченных предложений наиболее низкий уровень – *недифференцированности и невербализованности эмоций* характерен преимущественно подросткам с умственной отсталостью и подросткам с нарушением слуха, причем трудности у подростков с интеллектуальным нарушением возникали при дифференциации прежде всего негативных эмоций «гнев» (28,5%), «страх» (28,5%), «стыд» (21,4%), а у подростков с нарушением слуха по таким состояниям, как «страх» (36,6%), «удовольствие» (33,3%), «вина» (33,3%), «обида» (26,6%), «гнев» (23,3%), «стыд» (23,3%).

Подростки с умственной отсталостью по сравнению с подростками с нормативным развитием достоверно чаще не могут дифференцировать и как-либо описывать эмоции «страх» ( $\phi$   $kr= 4,6$ ;  $< 0,01$ ) и «гнев» ( $\phi$   $kr= 7,2$ ,  $< 0,01$ ). Различия между подростками с умственной отсталостью и подростками с нарушением зрения обнаружились лишь по эмоции «страх» ( $\phi$   $kr= 3,9$ ;  $< 0,01$ ). Между подростками с нарушением слуха и подростками с нарушением зрения также обнаружены различия по вербализации эмоций «вина» ( $\phi$   $kr= 4,9$ ;  $< 0,01$ ) и «страх» ( $\phi$   $kr= 4,7$ ;  $< 0,01$ ). По тем же эмоциональным состояниям имеются различия между слабослышащими и нормативно развивающимися подростками ( $\phi$   $kr= 4,7/5,2$ ;  $< 0,01$ ).

Уровень *низкой верифицированности* не встречается при анализе ситуаций с эмоциями «радость», «грусть», «интерес», что обусловлено относительной доступностью для понимания этих эмоций и их принятием подростками всех групп. Чаще других отрицание эмоциональных состояний наблюдается по категориям негативных эмоций: «обида», «страх», «вина», а также «гнев» и «стыд». Типичными ответами подростков являются «не испытываю», «никогда такого не бывает» или «ничего не боюсь». Отрицание негативных эмоциональных состояний подростками может быть обусловлено не только трудностью их анализа, но и подчинением системе запретов со стороны взрослых и установке в недопустимости проявления эмоций этого спектра.

Результаты распределения по уровням дифференциации и вербализации эмоций представлены в Таблице 1.

Распределение по уровням вербальной дифференциации эмоций (в %)

Эмоции/ уровни	ЭГ 1				ЭГ 2				ЭГ 3				КГ			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV	I	II	III	IV
радость	4,8	-	28,5	66,6	-	-	36,4	63,6	3,3	-	13,3	83,3	-	-	14,3	85,7
грусть	4,8	-	19	76,1	-	-	17,1	82,9	6,7	-	26,6	66,6	-	-	-	100
обида	14,3	17,8	25	42,8	14,3	5,7	28,5	48,5	26,6	3,3	13,3	56,7	-	7,1	10,7	82,2
гнев	28,5	6	13	52,3	5,7	5,7	14,2	74,3	23,3	3,3	6,7	66,7	-	2,4	3,5	94,1
вина	7,2	14,2	21,4	57,1	2,9	2,9	14,2	80	33,3	3,3	11,6	51,7	3,7	-	15	86,2
интерес	14,3	-	16,6	69	-	-	17,1	82,9	10	-	8,3	81,7	-	-	14,3	85,7
удовольствие	14,3	-	17,8	67,8	2,9	2,9	5,7	88,5	33,3	-	6,7	60	2,5	-	15	82,5
страх	28,5	14,2	9,5	47,8	5,7	5,7	8,5	80	36,6	6,7	6,7	50	3,7	2,5	11,2	82,5
стыд	21,4	-	20,2	58,3	17,1	5,7	11,4	65,7	23,3	-	5	68,3	12,5	10	7,5	70

Уровень *недостаточной дифференцированности* эмоций преимущественно характерен подросткам с отклонениями в развитии, в частности, значительное число подростков с умственной отсталостью и подростков с нарушением зрения испытывает трудности при анализе эмоций «радость» (28,5% / 36,4%), «обида» (25% / 28,5%). Уровень *недостаточной дифференцированности* по эмоции «грусть» характерен 26,6% подростков с нарушением слуха.

Высокий уровень (*конкретно-ситуативной определенности и понятийной верифицированности*) при дифференциации и вербализации негативных эмоций у подростков с отклонениями в развитии реже всего встречается по эмоциям «обида», «вина», «гнев», «стыд». Более 80% респондентов с нарушением зрения смогли дифференцировать на высоких уровнях эмоции: «грусть», «удовольствие», «страх» и «интерес». В группе подростков с нарушением слуха такие же высокие % только по эмоциям «радость» и «интерес». В группе подростков с условно нормативным развитием более 80% респондентов имеют высокий уровень дифференциации и вербализации по 8 эмоциям из 9 (кроме эмоции «стыд»), а вот в группе подростков с умственной отсталостью наиболее дифференцированной является простая негативная эмоция «грусть».

Достоверные различия в дифференцированности эмоций (уровень конкретно-ситуативной определенности и понятийной верифицированности) между подростками с умственной отсталостью и подростками с нормативным развитием обнаруживаются по следующим состояниям: «обида» ( $\phi$  кр= 5,2; < 0,01), «гнев» ( $\phi$  кр= 6,6; < 0,01), «вина» ( $\phi$  кр= 4,2; < 0,01), «страх» ( $\phi$  кр= 4,8; < 0,01). Между подростками с умственной отсталостью и подростками с нарушением зрения по эмоциям «гнев» ( $\phi$  кр=2,8; < 0,01), «вина» ( $\phi$  кр= 3,06; < 0,01), «страх» ( $\phi$  кр= 4,9; < 0,01). Достоверные различия между подростками с умственной отсталостью и подростками с нарушением слуха обнаружились по дифференциации таких эмоций, как «обида» ( $\phi$  кр= 1,65; < 0,05) и «гнев» ( $\phi$  кр= 1,8; < 0,05). Таким образом, подростки с умственной отсталостью по сравнению с подростками с сохранным интеллектом недостаточно дифференцируют сложные негативные эмоции, что связано с инертностью мышления, со снижением их познавательной активности и обедненностью эмоционального опыта.

При этом подростки с нормативным развитием, дифференцирующих эмоции на высоком уровне, достоверно больше по сравнению со слабослышащими подростками. Это характерно для эмоций «обида» ( $\phi$  кр= 3,1; < 0,01), «гнев» ( $\phi$  кр= 4,2; < 0,01), «вина» ( $\phi$  кр= 4,43; < 0,01) и страх ( $\phi$  кр= 4,3; < 0,01). Различия между слабослышащими и слабовидящими подростками (при более высоком уровне дифференциации эмоций у последних) обнаружены по состояниям «вина» ( $\phi$  кр= 4,7; < 0,01), «страх» ( $\phi$  кр= 4,34; < 0,01), «удовольствие» ( $\phi$  кр= 3,8; < 0,01). А высокий уровень вербализации достоверно чаще встречается в группе слабослышащих подростков по сравнению со слабовидящими только по эмоции «радость» ( $\phi$  кр= 2,4; < 0,01).

Так мы получаем подтверждение тому, что возможности установления причинной обусловленности эмоциональных состояний подростками с умственной отсталостью и подростками с нарушением слуха снижены, в связи с чем они испытывают наибольшие затруднения при дифференциации и вербализации эмоций.

**Выводы.** Таким образом, когнитивно-эмоциональная компетентность, являясь составной частью социально-психологической компетентности, позволяет находить соответствия между интересами участников межличностного взаимодействия, создавая пространство взаимодействия, которое определяет характер психологического контакта между партнерами. Когнитивно-эмоциональная компетентность подразумевает реализацию следующих функций: ориентирование в ситуации взаимодействия и установление взаимопонимания, что возможно, прежде всего, на основе сформированных социальных представлений и способности к пониманию и дифференциации эмоциональных состояний.

Экспериментальное исследование позволило выявить следующие закономерности:

- уровень развития когнитивно-эмоциональной компетентности у подростков с умственной отсталостью по сравнению с подростками с сенсорными нарушениями достоверно ниже ( $p < 0,001$ ), что выражается в недостаточности способности понимать и учитывать эмоциональное состояние партнера по общению, ориентироваться в контексте различных ситуаций межличностного взаимодействия, в ограничении репертуара эмоций как индикатора ригидности, инертности мышления;

- высокий уровень конкретно-ситуативной определенности и понятийной верифицированности при дифференциации эмоций более характерен подросткам с нарушением зрения и подросткам с условно нормативным развитием, а низкий уровень дифференциации и вербализации сложных эмоций негативного спектра («страх», «гнев», «вина») достоверно чаще встречается у подростков с умственной отсталостью и слабослышащих подростков.



### Литература:

1. Агавелян О.К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития. Челябинск, 1999. – 357 с.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. 2006. №3. – С. 78-86.
3. Арендачук И.В. Самооценка и Я-концепция как факторы межличностных отношений подростков Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т.6, вып. 4 (24). – С. 356-360. DOI: 10.18500/2304-9790-2017-6-4-356-360.
4. Бреслав Г.М. Психология эмоций. М., 2004. – 544 с.
5. Вийтар Э.А. Исследование межличностных отношений и интерперсональной перцепции слабослышащих школьников // Дефектология. 1981. №4. – С. 30-36.
6. Вилюнас В.К., Гиппенрейтер Ю.Б. Психология эмоций. М., 1984. – 288 с.
7. Волкова Л.С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения: автореф. дис. ... док. пед. наук. М., 1983. – 32 с.
8. Грабенко Т.М., Михаленкова И.А. Эмоциональное развитие слабослышащих школьников: диагностика и коррекция. СПб., 2008. – 256 с.
9. Дерманова И.Б. Отношение к себе в связи с характеристиками личностной зрелости подростка // Психологическая наука и образование. 2012. №4. – С.50-60.
10. Залубовский П.М. Сенсорные предпосылки общения человека в условиях слепоты // Дефектология. 1981. № 2. – С. 35-39.
11. Королева Ю.А., Матасов Ю.Т. Взаимосвязь социально-психологической компетентности и жизнеспособности подростков с интеллектуальным недоразвитием // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. №10. – С. 128–134.
12. Корнилова И.Г. Роль зрительного дефекта в формировании самооотношения подростков // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2003. №6, Том 3. – С. 68-75.
13. Литвак А.Г. Психология слепых и слабовидящих. СПб., 1998. – 271 с.
14. Малаев Д.М., Омарова П.О., Бажукова О.А. Психология общения и поведения умственно отсталого школьника. СПб., 2009. – 160 с.
15. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О.И. Матяш, В.М. Погольша, Н.В. Казаринова и др./ под ред. О.И. Матяш. СПб., 2011. – 560 с.
16. Польская Н.А. Особенности распознавания эмоций подростками со снижением интеллекта [Электронный ресурс] // Экспериментальные методики патопсихологии и опыт их применения (к 100-летию С.Я. Рубинштейн). URL: <http://psyjournals.ru/metodpatopsy/issue/59770.shtml>
17. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М., 1994. – 320 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2000. – 712 с.
19. Слепович Е.С., Поляков А.М. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии. СПб., 2008. – 247 с.
20. Хлыстова Е.В. Развитие перцептивной чувствительности у подростков с интеллектуальной недостаточностью // Специальное образование. 2009. №2. – 50-59.
21. Щетинина А.М. Формирование эмоционально-перцептивных способностей у детей дошкольного возраста: монография. Великий Новгород, 2003. – 124 с.
22. Ясвин В.А. Образовательная среда: от проектирования к моделированию. М., 2001. – 365 с.

Психология

### УДК 378

кандидат психологических наук **Кусакина Елена Аркадьевна**

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Пермский институт федеральной службы исполнения наказаний» (г. Пермь);

курсант **Улитина Ульяна Андреевна**

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования «Пермский институт федеральной службы исполнения наказаний» (г. Пермь)

### ФЕНОМЕН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

*Аннотация.* В статье рассматриваются существующие научные подходы к феномену «самосознание» и других понятий, имеющих тождественное значение: «Я-концепция», «представление о себе», «отношение к себе», «самооценка», «Я-образ». Рассматривается подход каждого автора к содержанию данных понятий. Проводится связь между понятиями самосознание и профессиональное самосознание. Раскрываются факторы, влияющие на формирование профессионального самосознания.

*Ключевые слова:* самосознание, профессиональное самосознание, уровни самосознания компоненты «Я - образа», факторы, влияющие на профессиональное самосознание.

*Annotation.* The article examines the existing scientific approaches to the phenomenon of "self-awareness" and other concepts that have the same meaning: "I-concept", "self-image", "self-image", "self-image", "self-image". The approach of each author to the content of these concepts is considered. A connection is made between the concepts of self-consciousness and professional self-awareness. Factors influencing the formation of professional self-awareness are revealed.

*Keywords:* self-consciousness, professional self-awareness, levels of self-awareness of the components of the "i-image", factors affecting professional self-awareness.

**Введение.** Жизненное и профессиональное самоопределение личности во многом связано с системой представлений о себе, с осознанием своего места в обществе, в системе отношений между людьми, в том числе и в профессиональной сфере. В отечественной психологии существует большое количество

исследований, посвященных проблеме самосознания. Анализ литературы позволил сгруппировать все исследования в три группы. Во первых, это изучение философско-методологических и историко-культурных аспектов самосознания, связанных с личностной ответственностью, моральным выбором, моральным самосознанием. Во вторых, это рассмотрение общепсихологических аспектов становления самосознания в контексте проблемы развития личности. Так же ученые рассматривают социально-перцептивные аспекты самосознания, связанные с особенностями самооенок, их взаимосвязью с оценками окружающих, с самосознанием и познанием других людей. Каждый подход по своему трактует роль и значение самосознания в структуре личности. При рассмотрении феномена самосознания в психологии мы сталкиваемся с тождественными понятиями, такими как «Я», «Я-концепция», «представление о себе», «отношение к себе», «самооценка», «Я-образ» и т.п.

Несмотря на большое терминологическое поле по проблеме самосознания мы разделяем позицию В.В. Столина, что понятие «самосознание» должно использоваться, как родовое, для обозначения его как процессуальных, так и структурных характеристик. Термин «представление о себе» применяется для описания когнитивной стороны самосознания, знание человека о себе. Эмоциональная сторона самосознания описывается с помощью терминов «отношение к себе» и «самооценка». «Я-образ» рассматривается, как структурное образование самосознания, своего рода «итоговый продукт» неразрывной деятельности трех его сторон – когнитивной, эмоциональной и регуляторной.

**Изложение основного материала статьи.** Как отмечает, С.Л.Рубинштейн «развитие самосознания проходит через ряд ступеней – от наивного неведения в отношении самого себя к более углубленному самопознанию, соединяющемуся затем все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценкой» [15].

С точки зрения В.С.Мерлина, «самосознание - это сложная психологическая структура, включающая в себя в качестве особых компонентов: во-первых, сознание своей тождественности, во-вторых, сознание своего собственного «Я» как активного, деятельного начала, в-третьих, осознание своих психических свойств и качеств, и, в-четвертых, определенную систему социально-нравственных самооенок» [8].

В своих трудах И.И. Чеснокова предлагает различать два уровня самосознания по критерию тех рамок, в которых происходит соотнесение знаний о себе. На первом уровне такое соотнесение происходит в рамках сопоставления «Я» и «другого человека», т.е. качества воспринимаются и понимаются в другом человеке, а затем переносится на себя. Соответствующими внутренними приемами являются преимущественно самовосприятие и самонаблюдение. На втором уровне соотнесения знаний о себе происходит в процессе аутокоммуникации, т.е. в рамках «Я» и «Я». При этом человек оперирует уже готовыми знаниями о себе, в какой-то степени уже сформированными, полученными им в разное время и в разных ситуациях. С помощью таких приёмов как, самоанализ и самоосмысление. Так же на этом втором уровне человек соотносит свое поведение с мотивацией, вызванной общественными и внутренними требованиями. Второй уровень достигает при формировании жизненных планов и целей, своей общественной ценности, собственного достоинства [16].

Интересен подход И.С. Кона, который рассматривает «Я-образ» как установочную систему; включающую в себя три компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий. Нижний уровень образа «Я» составляют «неосознанные, представленные только в переживании установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с «самочувствием» и эмоциональным отношением к себе; выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств; затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ; и сам этот образ «Я» вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей [5].

Мы разделяем мнение В.В. Столина, что самосознание осуществляется на трех уровнях: это отражение субъекта в системе его органической активности, в ситуации, когда личность не вступает в систему общественных отношений, остается одна со своими переживаниями и проблемами, ситуация внутрличностного конфликта. Второй уровень это система коллективной предметной деятельности и детерминированных отношениях с окружающими. Третий уровень это система его личностного развития, связанного с множественностью его деятельностей, которые несомненно включают два предыдущих уровня и являются своего рода фундаментом для самоактуализации и развития. [14]

М.И. Лисина рассматривая феномен самосознания вводит понятие «Я-образ», который имеет аффективно-когнитивный характер и состоит из эмоционального отношения человека к себе и когнитивных представлений (знаний) о себе. Она считает, что «Я-образ» имеет сложную архитектуру: есть центральное, ядерное образование, в котором представлено в наиболее переработанной форме знание о себе как субъекте, на основе которого рождается самооценка, существует так же «периферия», на которую поступают самые новые и свежие сведения человека о себе, оказывающие влияние на изменение представлений о себе [6].

Рассматривая самосознание С.Р. Панталева, определяет его как «процесс получения знаний о себе и процесс самоотношения». Он подчеркивает условность разделения знания о себе и отношения к себе в рамках психологической реальности и считает, что «оба этих аспекта составляют целостную Я-концепцию» [11].

Рассматривая феномен «профессиональное самосознание» необходимо еще раз подчеркнуть роль самосознания в процессе профессионального становления личности. Анализ подходов в отечественной психологии позволяет сделать вывод, что каждый подход имеет свой угол зрения. Однако, в контексте общих моментов, выделяемых, отечественными исследователями следует отметить, что самосознание принадлежит человеку как субъекту жизнедеятельности, как единое системное целое оно является онтологической реальностью; как структура или процесс оно развивается как интраиндивидуальное, присущее личности, так и интерсубъективное, возникающее в процессе взаимодействия. Поэтому самосознание следует рассматривать как процесс получения знаний, направленный на восприятие личностью многообразных внешних «образов», а также как процесс, направленный на осознание себя как субъекта познания, общения и труда. Рассматривая феномен профессионального самосознания нами разделяется позиция Б.Д. Парыгина, выделяющего основные социально-специфические аспекты самосознания личности, так как каждый взрослый человек, во-первых, должен осознать свое социальное положение, во-вторых, предписанные обществом различные нормы и правила поведения, требования. Иначе говоря, личность должна осознать

весь тот узел связей и отношений, которые характеризуют ее как представителя конкретной профессии, а также в самых различных социальных общностях [12].

В своем исследовании, П.А. Шавир определяет профессиональное самосознание как «избирательно-направленную деятельность самосознания, подчинённую задаче профессионального самоопределения. Ведь в наибольшей степени оно проявляется в осознании себя как субъекта будущей самостоятельной деятельности. По мнению исследователя, профессиональное самосознание будущих специалистов формируется благодаря развитию мышления, самостоятельности и других качеств личности, базирующихся на осознании себя как субъекта будущей профессиональной деятельности [17].

Очень важным для нас является позиция Е.А.Климова, который определяет профессиональное самосознание как процесс, включающий в себя в первую очередь, понимание себя, своего профессионального поведения, эмоциональное самоотношение, самооценку. Во вторых, осознание норм, правил, моделей своей профессии как эталонов для осознания своих качеств. И в завершении, учёт оценки себя как профессионала со стороны коллег, самооценки человеком своих отдельных сторон [3].

По мнению А.К. Марковой, профессиональное самосознание – «это комплекс представлений человека о себе как профессионале, это система отношений и установок к себе как профессионалу, ...самосознание опирается на профессиональную самооценку, потенциальную, ретроспективную, актуальную, идеальную»<sup>5</sup>. Позитивное оценивание себя в целом, приводит к позитивной профессиональной «Я-концепции» – структурированному представлению о себе как профессионале. Это приводит к тому, что позитивное самовосприятие, повышает уверенность в себе, эффективность в профессиональном обучении, удовлетворённость своей профессией, а также рост стремления к самоактуализации [7].

Рассматривая подходы Л.М.Митиной, можно отметить, что в профессиональной «Я-концепции» существуют три составляющих «Я идеальное», «Я-возможное», «Я-реальное». Формирование «Я-концепции» личности определяется обязательной согласованностью двух позиций «Я-идеального» и «Я-реального» в восприятии избранной профессии и реализации себя в ней. Принятие профессии осуществляется в случае совпадения желаемого результата с реальностью. Однако, следует отметить, что это возможно при активной жизненной позиции и необходимых условий [9].

Продолжая вопрос влияния на формирование профессионального самосознания личности необходимо отметить, что мнения отечественных ученых разделилось и представляет из себя три группы факторов. Во первых, профессиональное самосознание детерминировано личностной предрасположенностью к профессиональной деятельности. Во вторых определяющим фактором выступает коллектив и условия, в которых осуществляется профессиональная деятельность. И не менее важным фактором является специальная систематическая работа всех субъектов, участвующих в процессе профессионального становления личности и формировании профессионального сознания. Мы разделяем мнение отечественных ученых, что именно профессиональная среда влияет на поведение личности и сокращает разрыв между «Я-профессиональным реальным» и «Я-профессиональным идеальным».

Профессиональное самосознание это понятие, которое включает в себя различного рода компоненты, имеющие прямое значение. Так, по мнению И.В. Аксёновой, основными компонентами профессионального самосознания являются самовосприятие и самопроявление, которые в свою очередь включающие в себя две большие подсистемы личную идентичность и социальную идентичность. В ее исследовании профессионально-перцептивной культуры студентов-психологов, отмечена поэтапность формирования профессионального самосознания. На первом этапе происходит формирование образа профессии и готовность фиксировать значимые для профессиональной деятельности свойства собственной личности как субъекта и свойства другого как объекта профессионально-психологической деятельности. Второй этап – восприятие другого человека и самовосприятие в ходе осуществления профессионально-психологической деятельности [1].

Отечественные учёные А.А.Дергач и О.В. Москаленко выделяют функциональные и структурные компоненты профессионального самосознания: когнитивный, реализующийся в самопознании; мотивационный, реализующийся в самоактуализации; эмоциональный, реализующийся в самопонимании; операционный, реализующийся в саморегуляции. Остановимся на каждом из этих компонентов более подробно. По мнению учёных, самопознание является начальным звеном, образующим самосознание. Осуществляя самопознание человек, производит сознательную оценку своих поступков и себя в целом. Соотнесение знаний о себе с социальными требованиями и нормами даёт возможность определить своё место в системе отношений. В своих работах исследователи показали, что основным условием, определяющим непрерывность изменения знаний о себе, является динамизм реальной действительности и взаимодействие с другими людьми. В связи с необходимостью адекватной адаптации человека в окружающих его социальных условиях он должен всё время обращаться к своему «Я», совершенствовать знания о себе. Эмоциональный компонент профессионального самосознания реализуется через самопонимание, а мотивационный компонент профессионального самосознания реализуется через самоактуализацию, которая выражается в стремлении личности к достижению поставленной цели и реализации себя. Операционный компонент достигается за счёт саморегуляции [2, 10].

Анализ публикаций, по проблематике профессионального самосознания позволяет констатировать, что наиболее интенсивно изучается профессиональное самосознание представителей тех профессий, которые функционируют в системе «человек - человек»<sup>6</sup>. Сегодня большинство исследований направлено на изучение профессионального самосознания педагогов сотрудников различных правоохранительных органов врачей и психологов, но ещё недостаточно изучено «профессиональное Я» представителей других профессиональных общностей.

<sup>5</sup> Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: «Знание», 1996. – С. 46.

<sup>6</sup>Козиев, В.Н. Психологический анализ профессионального самосознания // Дис.... канд. психол. наук. Л., 1980; Миронова, Т.Л. Структура и развитие профессионального самосознания: Дис. ... доктора психол. наук. – М., МГУ, 2000; Недосека, О.Н. Особенности профессионального сознания воспитателя дошкольного образовательного учреждения // Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1999; Москаленко, О.В. Развитие профессионального самосознания руководителей образовательных учреждений // Дис. ... доктора психол. наук. М., 2000.

В исследовании С.А. Сергейко профессиональное самосознание будущего педагога понимается как динамическое преобразование образов «Я-реального» и «Я-идеального» с учётом межличностных отношений со значимыми другими. Успешность овладения тактикой и стратегией педагогического взаимодействия напрямую зависит от сформированности и качества функционирования у будущего педагога механизма сличения образов «Я-реального» и «Я-идеального» и сопоставления их с требованиями педагогической деятельности как в процессуальном плане (глубина рефлексирования) так и в плане результативном (уровень осознанности особенностей собственного стиля педагогического взаимодействия) [13].

В исследовании В.Н. Козиева профессиональное самосознание рассматривается как сложный личностный механизм, выполняющий важную роль в регулировании деятельности, и обеспечивающий оценку имеющихся профессиональных качеств, достижений, планирование направлений саморазвития, формирование профессионально значимых качеств личности. По мнению автора профессиональное самосознание состоит из 4 элементов: 1) того, каким «видит» и оценивает себя человек в настоящее время, ему соответствует «Я-актуальное»; 2) того, каким себя «видит» и оценивает человек по отношению к начальным этапам своей профессиональной деятельности, ему соответствует «Я-ретроспективное»; 3) того, каким хочет стать человек «Я-идеальное»; 4) того, как с точки зрения человека его воспринимают другие «Я-рефлексивное». При этом «Я-актуальное» - центральный элемент профессионального самосознания субъекта. «Я-ретроспективное» в отношении к «Я-актуальному» дает человеку шкалу собственных достижений. «Я-идеальное» является ценностной перспективой личности, обуславливающей профессиональное саморазвитие и самосовершенствование личности. «Я-рефлексивное» - это учет отношения других к личности профессионала. Выделение временного аспекта «Я-профессионального» дает возможность фиксировать изменения, которые происходят в «Я-профессиональном» специалиста; осознание субъектом различий в «Я-профессиональном» во временной ретроспективе и перспективе является стимулом для дальнейшего саморазвития, самосовершенствования [4].

**Выводы.** Феномен профессиональное самосознание в трудах отечественных психологов является важным элементом профессионального саморазвития и самосовершенствования. Мы разделяем мнение авторов, которые обозначают его прямую связь с уровнем профессионального мастерства. В связи с этим возникает необходимость целенаправленного формирования профессионального самосознания, выходя на определенную систему ценностных ориентаций. В научных исследованиях основными факторами, способствующими развитию исследуемого нами феномена являются профессионально-важные качества, которые являются объектом рефлексии, общение в профессиональной среде с представителями профессии, при котором происходит усвоение человеком профессиональных эталонов, ценностей и традиций. Большое значение отводится направленности личности на самопознание, саморазвитие и профессиональное самосовершенствование.

#### **Литература:**

1. Аксёнова И.В. Динамика развития профессионально-перцептивной культуры студентов-психологов. // Дис. канд. психолог. наук: М.: 2003.
2. Дергач А.А. Акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих / А.А. Дергач. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М., 1996
4. Козиев В.Н. Психологический анализ профессионального самосознания // Дис.... канд. психол. наук. Л., 1980
5. Кон И.С. Открытие «Я». М., 1978.
6. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. – М., 1986.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: «Знание», 1996.
8. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. - М. - Воронеж: МОДЭК, 1996.
9. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии – № 4, 1977. - С. 28-32.
10. Москаленко О.В. Психолого-акмеологические особенности самосознания личности / О.В. Москаленко. – Астрахань, 1996.
11. Пантеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. - М., 1991.
12. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. - М.: Мысль, 1971. - С. 127 - 129.
13. Сергейко С.А. Проблемы педагогики молодого учителя: Монография / С.А. Сергейко. – Гродно: ГрГУ, 1999.
14. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
15. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1976.
16. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. - М.: Наука, 1977.
17. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. - М., 1981.



УДК: 159.9:316.2

**кандидат психологических наук, доцент Мамонова Елена Борисовна**

Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород);

**доктор психологических наук, профессор Суворова Ольга Вениаминовна**

Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет) (г. Нижний Новгород)

### ОСОБЕННОСТИ УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ БРАКОМ МОЛОДЫХ СЕМЕЙ

*Аннотация.* Статья посвящена изучению удовлетворённости браком в молодых семьях. Обсуждается проблема удовлетворённости и неудовлетворённости браком. Авторы приводят данные собственного исследования, которое позволило выявить особенности удовлетворенности браком молодых семей и проявления агрессивности молодых супругов. Изучалась специфика удовлетворённости браком в молодой семье и формы проявления агрессивности супругов. Результаты исследования показали, что большинство исследуемых молодых пар (80%) удовлетворены своим браком. Можно сказать, что наибольшее значение молодые семьи придают взаимопониманию, открытости и позитивным совместным воспоминаниям. А наименьшее значение они придают ослаблению чувств с годами семейной жизни и неоправданному ожиданию от брака. Наиболее ярко выражены такие формы агрессивности, как раздражение и вербальная агрессия. Значит, супруги выплескивают чувства, происходит обмен эмоциями. Среди наших испытуемых наименее выраженными проявлениями агрессивности оказались – негативизм и обида. Значит, они не склонны к оппозиционной манере поведения. В молодых семьях не затаивается обида. Так же мы обнаружили обратную зависимость между уровнем удовлетворённости браком и проявлениями агрессии супругов. То есть, чем менее удовлетворены браком молодые супруги, тем более выражена их агрессивность, особенно подозрительность и враждебность.

*Ключевые слова:* удовлетворённый браком, неудовлетворённый браком, молодая семья, агрессивность.

*Annotation.* The article is devoted to the study of satisfaction married in young families. Discusses the satisfaction and dissatisfaction in marriage. The authors cite studies of their own data, which allowed the identification of particular satisfaction with the marriage of young families and aggressiveness of young spouses. We studied the specifics of satisfaction in marriage with a young family and forms of aggressiveness of the spouses. The results of the study showed that the majority of surveyed young couples (80%) satisfied with their marriage. We can say that the greatest value of young families give understanding, openness and a positive joint memories. And the smallest value they attach to easing feelings over the years, family life and unnecessary expectation of marriage. The most pronounced forms of aggressiveness as an annoyance and verbal aggression. Means the spouses express feelings, emotions are exchanged. That is, the less satisfied with marriage the young couple, the more their aggressiveness, especially expressed suspicion and hostility.

*Keywords:* marriage satisfaction, dissatisfaction with the marriage, a young family, aggressiveness.

**Введение.** Проблемы семейных отношений в наше время крайне актуальны, доказывает это хотя бы статистика Федеральной государственной службы. По ее данным в последние несколько лет на каждую 1000 заключаемых браков в среднем приходится около 500 разводов, что составляет 50%. Это означает, что каждый второй брак распадается [4]. На сегодняшний день наибольший процент разводов приходится на семью, прожившую менее 3-5 лет. А причина разводов - неудовлетворённость браком. Именно поэтому в последнее время все большее внимание психологов, социологов, а так же демографов привлекает проблематика молодой семьи. Принято считать, что молодая семья – это семья в первые 3-5 лет после заключения брака (в случае рождения детей – без ограничения продолжительности брака), при условии, что ни один из супругов не достиг 35-летнего возраста [2].

Не все ученые занимаются изучением удовлетворенности браком. Есть те, кто исследует проблему именно неудовлетворенности браком. К таким исследователям относятся Эдмонд Георгиевич Эйдемиллер и Виктор Викторович Юстицкис. Они утверждают, что характер травмирующего влияния неудовлетворенности в значительной мере зависит от степени осознанности данного состояния [5].

Эйдемиллер и Юстицкис выделили два вида неудовлетворенностью браком, осознанный и неосознанный. Для осознанной неудовлетворенности характерно открытое признание супругом того, что брак его не устраивает. Неосознанная или «тлеющая» неудовлетворенность выражается относительным недовольством своего брака и выявляется косвенным путем: через выражение чувств и состояний (монотонность, отсутствие радости, скука, ностальгические воспоминания о добрачном времени); через большое количество жалоб на разные сферы семейной жизни; через специфические феномены, которые наблюдаются в такой семье (второстепенная проблема, нарастание фрустрации одного или обоих супругов, эмоциональные взрывы).

Психологами было выделено несколько факторов, приводящих к неудовлетворенности семейной жизнью. К ним относятся: неудовлетворенность сексуальных потребностей одного или обоих супругов; неудовлетворенность потребности во взаимопомощи, потребности в сотрудничестве, связанной с разделением обязанностей в семье; неудовлетворенность потребности одного или обоих супругов в положительных эмоциях (отчуждение супругов, эмоциональная холодность); неудовлетворенность потребности в ценности и значимости своего я (нарушение чувства собственного достоинства со стороны партнера, его пренебрежительное отношение, обиды, оскорбления, критика); финансовые разногласия супругов (вопросы взаимного бюджета, содержания семьи, вклада каждого партнера в ее материальное обеспечение); различные потребности в проведении отдыха и досуга [6].

В наше время основным мотивом вступления в брак является любовь, а удовлетворенность браком зависит от психологической близости партнеров, чувства субъективной удовлетворенности и, конечно же, индивидуально-психологических особенностей личности. Была обнаружена взаимосвязь факторов

совместимости с уровнем удовлетворенности брака. Под совместимостью понимают максимальный уровень взаимного удовлетворения потребностей и поведением друг друга [1]. Удовлетворенность браком складывается из возможности реализовать представления об идеальной семье. Представления об идеальной семье, в свою очередь, складываются из личного опыта, социокультурных норм и индивидуальных потребностей личности. В личном опыте большую роль играет опыт детско-родительских отношений, в частности, тип привязанности к матери [3].

**Цель.** Несмотря на то, что в современной науке существует множество исследований на тему удовлетворенности браком, работы, где проводилась бы взаимосвязь между агрессией и степенью удовлетворенности браком, мы не обнаружили.

Цель исследования: выявить особенности удовлетворенности браком молодых семей.

Объект исследования: эмоциональная сфера супругов, состоящих в браке не более пяти лет.

Предмет исследования: особенности удовлетворенности браком молодых семей и проявления агрессивности молодых супругов.

Гипотеза исследования:

Мы предполагаем, что от уровня удовлетворенности браком зависит агрессивность супругов. Чем менее удовлетворены браком молодые супруги, тем более выражена их агрессивность.

Методы исследования: теоретический анализ, констатирующий эксперимент, анкетирование, методы качественного анализа и математической статистики.

Методики исследования: Для определения уровня удовлетворенности браком, мы взяли «Тест-опросник удовлетворенности браком», разработанный российским психологом Владимиром Викторовичем Столиным, а также Т.Л. Романовой и Г.П. Бутенко. Для диагностики агрессивности, был выбран «Опросник агрессивности Басса – Дарки», который разработали А. Басс и А. Дарки в 1957 году.

Исследование проводилось на супружеских парах в возрасте от 25 до 35 лет, состоящих в браке не более 5 лет. В эксперименте принимали участие 16 пар.

**Результаты исследования и их обсуждение.** Проведя анализ полученных данных, мы выявили, что большая часть испытуемых удовлетворены своим браком и являются в той или иной степени благополучной семьей. А конкретнее: из 30 испытуемых абсолютно удовлетворены своим браком 16 – это составляет ровно 50%, они набрали балл более 39. От 33 до 38 баллов (удовлетворены браком) набрали 11 испытуемых, что составляет 34.4%. Один испытуемый – 31 балл (скорее удовлетворен) – это 3.1%. Двое испытуемых в интервале от 27 до 29 баллов (переходные семьи), что составляет 6.25% от общего количества испытуемых. Точно такой же процент 6.25% составляют испытуемые, набравшие баллы в интервале от 23 до 26 (скорее не удовлетворены).

Данная методика позволяет нам выделить наиболее и наименее важные признаки, влияющие на удовлетворенность браком. Так мы выделили три признака наиболее сильно, влияющих на уровень удовлетворенности браком. К ним относятся вопросы под номерами 1, 20 и 24. Первый вопрос касается взаимопонимания. Звучит так: «Когда люди живут близко, как это происходит в семейной жизни, они неизбежно теряют взаимопонимание и остроту восприятия другого человека». Положительно, то есть абсолютно не согласились с утверждением, ответили 94%. Двадцатый вопрос связан с открытостью партнеров в семье. Звучит он следующим образом: «Жизнь в семье, как Вам кажется, не зависит от Вашей воли». На него положительно ответили, так же 94%. И все 100% положительно ответили на двадцать четвертый вопрос, который связан с совместными воспоминаниями. Звучит он так: «По правде сказать, в Вашей супружеской жизни нет и не было ни одного светлого момента».

Следующие три, выделенных нами признака, напротив, играют наименее важную роль в уровне удовлетворенности браком. К ним относятся вопросы под номерами 8, 9 и 15. Восьмой вопрос об удовлетворенности партнера в целом. Звучит он следующим образом: «Вы считаете, что без Вас жизнь Вашего супруга была бы неполноценной». Отрицательно, то есть согласились с утверждением 50% всех испытуемых. Девятый вопрос связан с ожиданиями от брака – «Большинство людей в какой-то мере обманываются в своих ожиданиях относительно брака». На этот вопрос отрицательно ответили 36%. Пятнадцатый вопрос связан с бывшими чувствами партнеров. Звучит он так: «Чувства, с которыми Вы вступали в брак». По нему мы получили всего 61% положительных ответов. Более подробное соотношение всех признаков наглядно отражено в таблице.

Можно сказать, что наибольшее значение исследуемые молодые семьи придают взаимопониманию, открытости и позитивным совместным воспоминаниям. А наименьшее значение они придают ослаблению чувств с годами семейной жизни и неоправданному ожиданию от брака.

Следующим шагом нашего исследования была диагностика состояния агрессии. Для этого мы использовали «тест-опросник А. Басса – А. Дарки». Проведя анализ полученных данных, мы выявили, что большая часть испытуемых обладает средним уровнем агрессивности и средним уровнем враждебности. Низким уровнем враждебности обладают 5 испытуемых, что составляет 15.6%, средним – 17, что составляет 53.1%, а высоким – 10 испытуемых и это составляет 31.2%. По уровню агрессивности проценты остались те же, но распределились немного иначе: высоким уровнем агрессии обладают 5 испытуемых – это 15.6%, средним – 17, что составляет 53.1%. Низким же уровнем агрессии обладают 10 испытуемых – это 31.2%. Средние значения в пределах нормы.

Среди наших испытуемых наименее выраженными оказались – негативизм и обида. Значит, они не склонны к оппозиционной манере поведения. В молодых семьях не затаивается обида.

Наиболее ярко выражены раздражение и вербальная агрессия. Значит, супруги выплескивают чувства, происходит обмен эмоциями.

С помощью метода корреляции мы смогли установить наличие или же отсутствие связи между уровнем удовлетворенности брака и проявлениями агрессии. Проанализировав полученные данные методами математической статистики, мы обнаружили лишь слабо выраженную отрицательную корреляцию между уровнем подозрительности, а также между индексом враждебности и степенью удовлетворенности браком.

Таким образом, мы обнаружили обратную зависимость между уровнем удовлетворенности браком и проявлениями агрессии супругов. То есть, чем менее удовлетворены браком молодые супруги, тем более выражена их агрессивность, особенно подозрительность и враждебность. Эти же данные согласуются с представлениями наших испытуемых о наиболее значимых позициях в браке, таких как взаимопонимание, открытость и позитивные совместные воспоминания. Чем эти составляющие будут более выражены, тем

меньше будет в семье место подозрительности и враждебности. Из этого следует, что наша гипотеза подтвердилась на уровне тенденции, так как ярких представителей в области неудовлетворённости браком и высоким уровнем агрессивности в нашей выборке обнаружено не было.

**Выводы.** В ходе нашей работы, мы провели анализ представлений о понятиях семьи, брака и удовлетворенности браком. Разобрали факторы, влияющие на удовлетворенность браком.

Основой благополучных семейных отношений является высокий показатель удовлетворенности браком. Но понятие удовлетворенности браком довольно многогранно и существует множество факторов, влияющих на удовлетворенность семейными отношениями.

На удовлетворенность браком наибольшее влияние оказывают психологические факторы. В ходе исследования, нами были выявлены наиболее значимые факторы. К ним относятся: взаимопонимание, открытость и наличие совместных приятных воспоминаний. Из этого можно сделать вывод, что современные молодые семьи уделяют большое значение эмоциональной поддержке, для них важно, чтобы супруг помогал получать положительные эмоции. Так же важна возможность поделиться с супругом своими переживаниями, то есть быть с ним открытым и получать понимание и поддержку.

В ходе нашего исследования прослеживалось, что все молодые семьи имеют схожие проблемы, и были не удовлетворены одними и теми же факторами. Так, например, в большинстве семей не оправдались ожидания от брака, ослабли чувства, с которыми супруги вступали в брак.

В своем исследовании мы искали взаимосвязь между проявлениями агрессии и уровнем удовлетворенности брака. Корреляционный анализ показал наличие лишь очень слабо выраженной обратной связи подозрительности и индекса враждебности с уровнем удовлетворенности брака. Таким образом, наша гипотеза подтвердилась на уровне тенденции, так как ярких представителей в области неудовлетворённости браком и высоким уровнем агрессивности в нашей выборке обнаружено не было. Но данное исследование позволило выявить, что наиболее ярко проявляются среди опрошенных молодых семей раздражение и вербальная агрессия. Из этого можно сделать следующий вывод: супруги выплескивают чувства, происходит обмен эмоциями. Наименее выражены негативизм и обида. Из этого следует, что в молодых семьях не затаивается обида, они не склонны к оппозиционной манере поведения.

Мы разработали рекомендации по возможностям повышения уровня удовлетворенности браком. Дали частные рекомендации отдельным испытуемым с наименьшим уровнем удовлетворенности семейными отношениями. Многие пары не довольны эмоциональной поддержкой в семье. На наш взгляд, происходит это потому, что супруги просто не умеют и не знают, как оказывать эмоциональную поддержку. На ней мы заострили свое внимание, когда составляли рекомендации. Приведём пример таких рекомендаций конкретной паре наших испытуемых.

#### Пара Федор И. и Алина И.

По результатам опросника Федор И. и Алина И., являются переходной семьей. Для повышения уровня удовлетворенности браком рекомендуется: разнообразить семейную, в том числе и интимную жизнь, найти новые совместные увлечения, проводить за ними больше времени. Не сравнивайте свою семейную жизнь с другими, социальное признание вашего брака не должно сказываться на ваших отношениях. Алине рекомендуется научиться проявлять эмоциональную поддержку, для этого:

- Не обесценивайте переживания человека. Вам его переживания могут показаться незначительными, однако если человек столкнулся с эмоциональными трудностями, это значит, что обстоятельства действительно являются сложными.
- Помните, что оказывать поддержку не значит соглашаться с решением человека. Если вам кажется, что какие-то действия могут причинить вред другим, не поддерживайте человека в его решении.
- Анализируя возможные способы решения проблемы, задавайте вопросы, которые начинаются со слов "что, если". Это позволит вам предложить человеку более правильные варианты, не боясь оказать на него давление.
- Не забывайте, что вы не можете принимать решения за другого человека. Ваша задача заключается в оказании поддержки и помощи в принятии решений.
- Сохраняйте спокойствие. Если вы сами будете находиться во взвинченном состоянии, это не принесет пользы ни вам, ни человеку, которому вы пытаетесь помочь.
- Распределить домашние обязанности, разделить зоны ответственности, обговорить и прийти к совместным целям супружеской жизни.

Отметим, что основной сложностью нашего исследования является то, что семья – довольно закрытая система. Соответственно далеко не каждая пара готова рассказать о своих проблемах и даже признавать их наличие. Этим можно объяснить однообразие результатов исследования.

#### **Литература:**

1. Голод, С. И. Социально-демографический анализ состояния и эволюции семьи // Трансформация российской семьи в условиях глобализации: теоретическое и экспериментальное моделирование процессов. – М., 2008. – С. 37-56.
2. Ильиных, С. А. Семейные ценности молодежи: традиции и трансформации // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология Выпуск № 4 (20) / 2012.
3. Суворова О.В., Черемисова И.В., Мамонова Е.Б. Привязанность к матери как фактор я-концепции подростка// Вестник Мининского Университета. – 2016. – № 2. <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/221/222>
4. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.gks.ru> (дата обращения: 28.02.2017)
5. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Институт Психотерапии, 2002. – С. 87.
6. Шнейдер, Л. Б. Семейная психология: учебное пособие для ВУЗов. – М.: Деловая книга, 2007. – С. 79.

УДК:316.6

кандидат педагогических наук, доцент Манакова Марина Вячеславовна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

### СУБЪЕКТНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО

*Аннотация.* В статье автор рассматривает теоретические подходы к субъектности как свойству личности студентов педагогических вузов, а также педагогические условия для ее проявления и развития. Важнейшим психологическим условием становления субъектности студента высшего педагогического учебного заведения является выявление инвариантных и вариативных субъектных компонентов личности, определяющих динамику развития профессионально значимых личностных качеств педагога.

*Ключевые слова:* педагогический вуз, субъектность студентов, субъектная позиция, компоненты педагогической субъектности, аспекты становления субъектности студента.

*Annotation.* In the article the author considers theoretical approaches to subjectivity as the identity of students of pedagogical universities and pedagogical conditions for its manifestation and development. The most important psychological condition for the formation of the subjectivity of the student of higher educational institutions is the identification of invariant and variable components of the subjective of the individual, determining the dynamics of development of professionally significant personal qualities of the teacher.

*Keywords:* teaching institution, the subjectivity of students, subject position, components of pedagogical subjectivity, aspects of the formation of the subjectivity of the student subject.

**Введение.** Под *субъектностью* понимается способность человека быть субъектом. Данная способность характеризует его потенциал с точки зрения возможностей к самодетерминации, самоорганизации и саморазвитию. *Субъектная позиция* – это конкретное выражение этого потенциала в пространствах деятельности и социальных связей через систему избирательных, сознательных (а иногда и менее осознанных) отношений к различным сторонам действительности.

Однако следует отметить, что в процессе жизнедеятельности человек включен во взаимодействие с различными сторонами окружающей действительности, в рамках бытовой, общественной, профессиональной деятельности и других видов активности. В зависимости от внешних и внутренних детерминант один и тот же индивид может занимать различную позицию в отношении конкретной ситуации и деятельности в целом, находясь в различном положении относительно полюсов «субъектность-объектность».

С точки зрения субъект-объектной парадигмы, «*общая*» субъектность личности является предпосылкой субъектности в профессиональной деятельности. В то же время, как отмечает Л. В. Алексеева, субъектность в профессиональной деятельности не всегда является обязательным результатом личной субъектности индивида. Это происходит в том случае, когда человек направляет свою преобразующую активность на другие сферы деятельности, занимая при этом объектную позицию в профессии [10].

По мнению Л. В. Алексеевой, с позиции субъект-объектной парадигмы становится возможным рассмотрение педагога как субъекта профессиональной деятельности не в двоичной системе координат (является субъектом / не является субъектом), а в более сложной системе. Человек признается субъектом или объектом в определенном контексте своего бытия и осуществляемой им активности. С этой точки зрения, субъектность в профессиональной деятельности – один из уровней субъектности, который подразумевает, что активность педагога как личности протекает в контексте профессиональной деятельности. Таким образом, под развитием субъектности педагога понимается движение от полюса объектности к полюсу субъектности в профессиональной деятельности [10]. Компоненты педагогической субъектности, отражающие различные «полюса», представлены в таблице 1.

Таблица 1

Компоненты педагогической субъектности

Учитель как субъект деятельности	Учитель как объект деятельности
Активность – инициатива принятия решений, наличие и отстаивание собственной позиции, самореализация	Пассивность, детерминированность – ожидание, отказ от решений, исполнительность
Способность к рефлексии (саморефлексии, рефлексии педагогического процесса)	Отсутствие потребности анализировать собственную педагогическую деятельность и отношения
Свобода выбора и ответственность	Уход от ответственности, безынициативность
Включенность в деятельность, способность к измерениям	Равнодушное отношение к деятельности, стремление к неизменности, стабильности
Творчество, способность к саморазвитию	Репродуктивное поведение, отсутствие потребности к саморазвитию, удовлетворенность существующим состоянием
Уникальность	Стремление действовать по образцу, использовать существующие способы деятельности без их принятия, переработки, адаптации к себе и ситуации
Понимание и принятие другого	Стереотипное, шаблонное восприятие других участников педагогического процесса
Ориентация на гуманистические ценности	Формальное принятие ценностей, без их интериоризации

В связи с вышесказанным представляется необходимым рассмотреть субъектность в профессиональной деятельности учителя, как личностное качество, во многом определяющее уровень и продуктивность самореализации в педагогической профессии.



**Изложение основного материала статьи.** Проблема развития личности учителя и профессионализма педагога широко разработана в психологических и педагогических исследованиях. В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе большое внимание уделяется исследованиям педагогических способностей и стилей деятельности учителя; педагогическому общению; проблемам профессиональной компетентности; а также анализируются многие профессионально важные качества личности учителя (Н. А. Аминов, Э. А. Голубева, Ф. Н. Гоноволин, В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев, С. В. Кондратьева, В. А. Крутецкий, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, А. А. Реан). Анализ данных работ показывает, что наиболее актуальным сегодня становится изучение учителя, не столько как носителя профессиональных качеств и способностей, сколько как субъекта, ответственного за их формирование и применение, отмечается важность отношения к себе как к субъекту собственной профессиональной деятельности.

Исследования общих закономерностей профессиональной деятельности иллюстрируют определяющее влияние на ее эффективность и результативность человеческого фактора, а точнее внутренней субъектной позиции человека по отношению к себе, как проявления его субъектности. С другой стороны, профессиональная деятельность для взрослого человека составляет важнейшую часть всей жизни, является ведущим видом деятельности. Это особенно отчетливо проявляется в профессии учителя.

Особенность субъектности педагога, по мнению Н. И. Соколовой, заключается в том, что она является «необходимым условием проявления субъектности учащихся, фактором развития демократического и гражданского общества, целью педагогического образования, ведущим условием реформирования общеобразовательной школы, объективной необходимостью сложившейся социокультурной ситуации, культуросообразной потребностью развития общества» [85, с. 64].

Таким образом, субъектность педагога можно определить как важнейшее личностное качество, выступающее условием эффективности педагогического процесса, интегратором профессиональных способностей личности и обеспечивающее возможность выполнения им профессиональных требований на высоком уровне качества.

Исследователями данной проблемы описаны различные характеристики субъектности педагога, позволяющие определить специфику педагогической субъектности, включая вопрос о ее структуре и доминантности компонентов, обуславливающих профессионализм педагога.

Наиболее важным компонентом субъектности педагога авторы называют его *активность в профессиональной деятельности*. Активность субъекта рассматривается как интегративное свойство личности, позволяющее осуществлять творческое и вариативное *прогнозирование* результатов деятельности, обусловленной самоуправляемой мотивацией; *целеполагание*; оперирование способами действий и совершение их конструктивной *коррекции* в принципиально измененных условиях; инициативное и критическое отношение к выдвижению новых задач.

В исследованиях Л. Абдалиной, И. Бережной субъектность педагога понимается как «активность, направленная на самопознание, самоопределение, саморазвитие» [1, с. 147]. Важнейшей характеристикой субъектности является ее бесконечность, открытость, процессуальность, что подчеркивает динамичный характер профессионализма. При этом, как отмечает А. К. Осницкий, «активность в педагогической деятельности не является обязательным следствием активности личности в целом, поскольку в отсутствие других значимых компонентов, личностная активность не распространяется на профессиональную сферу» [64, с. 6].

Другой важной характеристикой педагога как субъекта педагогической деятельности психологи называют *рефлексию*. Именно в ходе рефлексии субъект формирует и развивает свои цели педагогической деятельности и педагогического общения, которые могут быть только осознанными. В *способности к рефлексии*, уровни развития которой в онтогенезе существенно различаются между собой, находит свое высшее выражение, по мнению В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева, *природа субъектности педагога* [10].

К. А. Абульханова-Славская считает *саморегуляцию* компонентом, посредством которого обеспечивается активизирующая, направляющая, централизующая позиция педагога как субъекта. По мнению автора, саморегуляция осуществляет оптимизацию психических возможностей, компенсацию недостатков, регуляцию индивидуальных состояний в связи с событиями и задачами педагогической деятельности. Саморегуляция обеспечивает целевое и смысловое соответствие действий субъекта этим событиям [7]. Способность субъекта *соотносить свои возможности* и индивидуальные особенности с *характером решаемых задач* является одной из важнейших характеристик саморегуляции. Посредством саморегуляции личность поддерживает стабильный уровень активности независимо от изменчивости на том или ином этапе психических состояний. Таким образом, саморегуляция заключается в направленной активизации психических процессов, в поддержании их определенного характера и интенсивности.

В качестве важной составляющей субъектности педагога И. С. Якиманская выделяет *ориентацию на гуманистические ценности*. Развитые ценностные ориентации в структуре личности педагога определяют проявление субъектности как ее сущностной характеристики. Аксиологическая сторона личности педагога делает его субъектную, активную, избирательную, деятельностную и творческую позицию устойчивой и неизменной от условий протекания деятельности [11]. Таким образом, *творчество*, как гуманистическая ценность, является важнейшей характеристикой субъектности педагога. Важными чертами творчески активной личности И. С. Якиманская считает «способность выделять складывающиеся новые общественные тенденции, в частности, в образовании, педагогике, способность действовать по собственному убеждению, аргументировано противостоять неблагоприятным обстоятельствам, вмешиваясь в ход событий, принимая на себя ответственность за возможные последствия своих инициатив» [11; с. 18].

Эту же мысль развивают другие авторы. К. А. Абульханова-Славская, А. Н. Леонтьев и др. считают, что ценность деятельности для личности связана с возможностью самовыражения, применения своих способностей, проявления *творчества*. Важно подчеркнуть, что для педагога возможность выразить себя в профессиональной деятельности – основная потребность личности как субъекта. Педагога как субъекта деятельности характеризуют такая ответственность, такая вовлеченность в дело, которые даже при возрастании трудностей не дают ему изменить свое отношение к делу. Возникающие в процессе деятельности трудности предстают перед личностью как перспектива возможности разрешения их своими силами.

Ряд исследователей (С. С. Кашлев, С. Н. Глазачев, Н. И. Соколова) выделяют такие характеристики субъектности учителя, как *идентификация с миром культуры и стремление к познанию*. Авторы отмечают, что субъектность учителя, как субъекта педагогической деятельности и как носителя системы общекультурных ценностей, во многом определяется степенью его идентификации с миром культуры, также его отличает потребность в познании, приобретении знаний, постижении закономерностей объективного мира [6].

По мнению А. К. Марковой, важными признаками субъектности педагога являются *осознание структуры своей деятельности*, включая осознание мотивов выбора профессии, осознание целей и содержания педагогической деятельности, связанной с обучением и воспитанием подрастающего поколения. Субъектность педагога характеризуется интенсивной включенностью в деятельность, владением приемами произвольной саморегуляции, наличием самоконтроля, самокоррекции, стремлением к самоэффективности. Осознание противоречий своего развития, их устранение, обеспечение баланса и гармонии, постоянная настроенность на саморазвитие и самообновление, стремление к самореализации и творческому созданию, интеграция своего профессионального пути, структурирование и упорядочивание своего профессионального опыта и опыта других также относятся к признакам субъектности [7].

По мнению В. В. Серикова, важной особенностью педагогической деятельности, порождаемой субъектностью учителя, является ее «невоспроизводимость» – невозможность повторения по заданной схеме, образцу. Нормативное представление об образовательном процессе, который якобы можно организовать по «образцу», выхолащивает его собственно педагогическую суть, связанную с самореализацией личности учителя [11].

Наиболее полно, на наш взгляд, вопросы *структуры и компонентов педагогической субъектности* раскрыты в работах Е. Н. Волковой [4]. Основными компонентами структуры субъектности педагога, согласно ее мнению, являются следующие: *активность* как преобразующая, осознанная, целенаправленная характеристика педагогической деятельности; *способность к рефлексии*, которая проявляется в самообладании, самоконтроле в процессе деятельности, а также как *средство самопознания*, являющееся предпосылкой, необходимым условием совершения изменения в себе и мире; *свобода выбора и ответственность за него*; *уникальность субъекта*, понимаемая как невозможность себя во времени и в пространстве, ощущение своего индивидуального предназначения в жизни; *понимание и принятие другого*; *саморазвитие*, основой этой характеристики является желание субъекта изменяться по отношению к наличному состоянию и готовность воспринимать сигналы о своих изменениях извне.

Данная структура сходна со структурой общей субъектности личности, однако имеет свои специфические отличия. Специфика субъектности педагога состоит в том, что учитель относится не только к себе как к субъекту собственной деятельности, но и к учащимся как к субъектам их собственной деятельности. Изменения содержания хотя бы в одном из этих компонентов не позволяет говорить о субъектности педагога. Как справедливо отмечает Е. Н. Волкова, «он может быть субъектом любой другой деятельности, но не педагогической» [5, с. 102].

На основании вышеизложенного можно дать определение педагогической субъектности, как актуализированной способности индивида, включенного в педагогическую деятельность, проявлять творческую, преобразующую активность, саморазвитие на основе свободного выбора, рефлексии и ответственности за процесс и результаты деятельности. При этом специфическими особенностями педагогической субъектности являются ее уникальность, ориентация педагога на гуманистические ценности, понимание и принятие другого. Последняя особенность представляется нам наиболее важной, поскольку только в субъектности педагога другой выступает необходимым условием развития его самого. Осознанность и степень реализации субъектности учителя через открытость и конструктивность взаимодействия определяют возможность развития субъектности его воспитанников. Этот взаимопроникающий характер педагогической субъектности предопределяет важность ее развития.

Однако, в зависимости от различных условий, педагоги в разной степени обладают субъектными свойствами и в разной мере проявляют свою субъектность. По мнению Л. М. Митиной, существуют две основные траектории профессионального развития человека: *модель адаптивного поведения*, когда специалист, не расходуя силы, пользуется наработанными алгоритмами решения профессиональных задач, занимает приспособительную позицию по отношению к происходящим изменениям, и *модель профессионального развития*, при которой человек, выходя за пределы своей профессиональной деятельности, имея возможность видеть результат труда, намечая конкретные перспективы в своей деятельности, способен самостоятельно решать встающие перед ним задачи, быть активным преобразователем себя и своей профессиональной деятельности. Именно второй вариант профессионального развития способствует повышению качества его профессионального труда и уведит человека от возможных профессиональных деформаций [8].

**Выводы.** Таким образом, обобщение всех приведенных точек зрения исследователей убеждает в том, что субъектность педагога является конституирующей характеристикой, интегративным свойством его личности. Субъектность представляет собой качественное состояние личности педагога, констатируя высший уровень его профессионального развития. Субъектность педагога связана со способностью индивида превращать собственную жизнедеятельность, педагогическую деятельность в предмет практического преобразования, совершенствования самого себя и своих воспитанников.

Итак, субъектность – это качество, приобретаемое субъектом, если он занимает активную позицию в процессе деятельности, это высший уровень развития человека, проявляющийся в активном преобразовании окружающего мира и самого себя в соответствии с собственными намерениями. Однако, развитие субъектности педагога не происходит априорно в его деятельности, а является поэтапным образованием, процесс формирования которого начинается еще на стадии предпрофессиональной деятельности, в процессе освоения педагогической профессии в период профессионального образования.

#### **Литература:**

1. Абдалина, Л. В., Бережная, И. Ф. Профессионализм педагога: компоненты, критерии оценки // Высшее образование в России. – 2008. – №10 – С. 146 – 148.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. – С. 229.
3. Алексеева, Л. В. Психологическая характеристика субъекта и субъекта преступления // Вестник Тюменского государственного университета. 2003. – №4. – С. 216 – 228.

4. Волкова, Е. Н. Субъектность как интегративное свойство личности педагога: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07. М.: Психол. Ин-т РАО, 1992. – 205 с.
5. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога. Теории практика – Н. Новгород. – 1995. – 97 с.
6. Кашлев, С. С., Глазачев, С. Н., Соколова, Н. И. Субъектность как профессиональная компетентность педагога. Материалы круглого стола «Экология человека: на пути становления гуманитарных образовательных технологий». – Вестник международной академии наук. – М., 2011. – С. 20 – 25.
7. Маркова, А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
9. Осницкий, А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. – № 1. – С 5 – 19.
10. Слободчиков, В. И., Исаев, Н. А. Психологические условия введения студентов в профессию педагога // Вопросы психологии. – 1996. – №4, С. 72 – 80.
11. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [текст] / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

**Психология**

**УДК: 159.9**

**доктор психологических наук, профессор Мельникова Нина Васильевна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

### **СТАНОВЛЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В РОССИИ**

*Аннотация.* Первоначально психологическая наука была просто теоретической – мировоззренческой дисциплиной. На современном этапе она, сохраняя свою познавательную роль, стала областью профессионально-практической деятельности системы образования. Это разветвленная область научных дисциплин, находящихся на разных ступенях формирования практических умений. Они содержат в себе научное наследие, труды сложной научно-исследовательской и экспериментальной работы научной мысли ведущих ученых XX века для совершенствования разумных человеческих достижений.

*Ключевые слова:* наука, ученые, достижения, психологическая сущность, динамика когнитивных достижений.

*Annotation.* Initially, psychological science was just a theoretical – ideological discipline at the present stage, while maintaining its cognitive role, it has become an area of professional and practical activities of the education system. This is an extensive area of scientific disciplines at different stages of the formation of practical skills. They contain the scientific heritage, the works of complex research and experimental work of scientific thought of the leading scientists of the XX century to improve intelligent human achievements.

*Keywords:* science, scientists, achievements, psychological essence, dynamics of cognitive achievements.

**Введение.** С точки зрения отечественного психолога Б.Г. Ананьева (1907- 1972), психология призвана привести к синтезу, интегрировать данные и достижения смежных с нею наук на уровне конкретно-научного знания.

Учитывая эту заложенную в ней возможность, Александр Федорович Лазурский (1874 -1917 г.г.) будучи медиком, увлекался психологией душевно больных. Занимался медицинской психологией, изучал психотерапию. Совершенствовал медико-психолого-неврологическую практику. Изучал влиянием мышц на мозговое кровообращение, физиологию дыхания и связь с кровообращением. Определял воздействие внутренних эмоций на появление радости, горя, страха, гнева и считал головной мозг сидищем психической деятельности.

Он утверждал, что изучать психологию без анатомии и физиологии центральной нервной системы нельзя. Под индивидуальной психологией подразумевал «Науку о характере». Ввел дополнительный раздел в курс «психология детства». Им показана зависимость этапов развития истории психологии от успехов естествознания в целом. А.Ф. Лазурский создал учебник в 1909 г. «Психология общая и экспериментальная» и разработал «Программы исследования личности».

**Изложение основного материала статьи.** Много внимания уделял созданию методических приемов и опубликовал работу «Метод систематического наблюдения» в сочетании с методами экспериментальной психологией. Явился разработчиком метода естественного эксперимента (1910 г.). Разработал цикл лекций «О назначении эксперимента в психологии». Им выдвинута концепция отношений личности, развитая позже Владимиром Николаевичем Мясищевым.

Начало научных трудов 20 века положили работы ведущего отечественного ученого, классика научной мысли российского психолога Льва Семеновича Выготского (1896 -1934 г.г.). В своих трудах он представил методологическую основу развития психологической науки, утвердил основные механизмы развития психики и дал понятие о психологии, как науки. Благодаря его трудам произошло выделение науки «психологическая педагогика».

Он активно исследовал развитие аномальных детей и был организатором экспериментального дефектологического института. Л.С. Выготский активно работал в области патопсихологии и пытался анализировать изменения в речи и мышлении, которые наступают при афазии у таких детей. Он высоко ценил социальный позитив воспитания ребенка с дефектами и коррекционно-воспитательную работу с такими детьми в ходе игровой, учебной и трудовой деятельности. Главное для него – отбор в специальные учреждения.

Им раскрыто содержание культурно-исторической теории развития человека. Он разработал для детской психологии понятие о соотношения обучения и развития, где обучение должно предшествовать, забегать вперед и подтягивать за собой развитие детей. Этот тезис он обосновал, учитывая актуальный уровень развития и его потенциальные возможности, раскрыв понятие о зоне ближайшего развития (функции в процессе созревания находятся в зачаточном состоянии, как почки для дальнейшего развития).

Им обоснована закономерность для умственного развития: учет динамики процессов, которые еще в стадии становления. Утверждал показатели оценки умственного развития: восприимчивости ребенка к помощи, и его способности решать самостоятельно задачи.

Огромное научное наследие оставил Сергей Леонидович Рубинштейн (1889 – 1960 г.г.) - философ, теоретик общепсихологического подхода (деятельностный или субъективно-деятельностный), где субъект создается, определяется и проявляется самостоятельно творчески. Он утверждал категорию действующего субъекта как конкретно сознательной личности (принцип единства сознания и деятельности). Ему принадлежит критический анализ главных направлений зарубежной психологии.

Психика человека и его сознание формируется только в практической деятельности. Это новое понимание соотношения сознания и поведения в 20-30 годы двадцатого века. Он изучал восприятие, память, речь, мышление. Он считал важным охватить всю мировую психологию науки в деталях и в общих тенденциях развития и стремился показать, как раскрывать её в подготовке психологов, как учить в целом эту науку.

Им создано учебное пособие «Основы общей психологии». Им опубликовано несколько книг для преподавания психологии методом исследования всех проблем психологии: системогенеза психики для изучения: в логической канве анализа истории, антропогенеза, онтогенеза, функций и бытийно-биографического аспекта. В нем заложена концепция о закономерности развития ребенка принципом историзма.

Им разработан деятельностный подход в философии, психологии и педагогике, принцип детерминизма, личностный подход. В структуре личности выделял интерес, идеал, характер, самосознание. Личность рассматривал субъектом жизненного пути. Сформулировал принцип единства сознания и деятельности, который был положен в основу деятельностного подхода (в 30-е гг.).

С этих позиций приступил к обобщению достижений психологии. В его трудах не оказалось сведений об изучении психики по возрастной и педагогической психологии. Современной психологией еще не все изучено в трудах С.Л. Рубинштейна. в то время как им предложена система оригинальных положений о понимании проблем обучения и развития, связи психологии с педагогической практикой, становления когнитивной и мотивационно-эмоциональной сферы личности в онтогенезе.

Особая роль в психологической отечественной науке отводится Владимиру Николаевичу Мясищеву (1893 – 1978 г.г.), изучавшему индивидуально-психологические особенности человека, характер его межличностных отношений. В личности он выделял структурно-содержательные цели, систему отношения человека к миру и к себе, определяя это результатом отражения действительности и взаимодействия человека со средой.

Его тезис о связи личности с социумом, образующим опосредованные уровни обобщенности, как общий принцип науки психологии, раскрывающий переживания – становится ведущей идеей ученого. Сознательные отношения развиваются с опытом избирательной психологической активности показывая человеческие переживания. Они выражаются действиями – реакциями, предопределяя степень интереса, силу эмоций, желания, как движущую силу развития личности. Позже отношения, принимая устойчивость, становятся чертами характера.

Александр Романович Лурия (1902 - 1977 г.г.) исследовал психофизиологию, детскую психологию и этнопсихологию, работал в области нейропсихологии, нейропсихологической диагностики «батарей луриевских методов», медицинской психологии, нейропсихолингвистики. Он исследовал скрытые аффективные комплексы, проблему локальных повреждений мозга. В русле этих исследований опубликовал свой труд «Основы нейропсихологии».

Он создатель направления – нейропсихологии (исследование мозговых механизмов) у больных. По существу это зоны сложных систем совместно работающих. В каждой зоне своё назначение. Им сформулированы принципы динамической локализации психических процессов, создана классификация афазии, описаны формы нарушения речи. Он изучал роль лобных долей головного мозга в регуляции психических процессов и мозговых механизмы памяти.

А.Р. Лурия показал взаимоотношения наследственности и воспитания в психическом развитии. Внес существенные изменения в близнецовый метод (по Канаеву). Считал главным решающее значение для развития близнецов – условия их воспитания. В дефектологии развал объективные методы изучения в развитии аномальных детей.

Совместно с другими учеными он разрабатывал культурно-историческую концепцию Л.С. Выготского, участвовал в создании теории деятельности, развивал идею изменчивости и пластичности системного строения высших психических функций, подчеркивая прижизненный характер их формирования.

Петр Яковлевич Гальперин (1902–1988 г.г.) — отечественный психолог, член Харьковской школы, автор концепции планомерно-поэтапного формирования умственных действий и трактовке психологии ориентировочной деятельности субъекта на основе внешних действий.

Психологическое исследование, по его мнению, начинается с создания системы условий, обеспечивающих формирование действия с заранее заданными свойствами. В этой позиции он исходил из объективно заданной психики, её закрепленности продуктами материальной и духовной культуры общества, что в конкретных условиях усвоения станет собственной психической деятельностью субъекта.

Перед выполнением действия нужна активная ориентировка мотивации субъекта без ошибок в условиях действия, перевод действия в умственный план. Для этого необходимы орудия психической деятельности: эталоны, знаки, меры. Сначала разъясняется ориентировочная основа действия (схемы на карточке). Действие реализуется внешней речью, которая переходит во внутреннюю. Скрытая речь представляет внутреннее действие.

П.Я. Гальперин рассматривает действие как объективный процесс, в котором восприятие и мышление являются интериоризованными внешними предметными действиями. В формировании умственных действий он выделяет первичные действия: уровень выполнения действия (материальный, громкоречевой, «внешней речи про себя» и внутренней речи) и вторичные - производные от первых: мера освоения, разумность, сознательность, произвольность, критичность.

Согласно его теории, сначала процесс распознавания идёт развернуто - во внешнем материальном или материализованном плане, а в конце ребенок как бы непосредственно видит искомый образ. Выполняемая функция, по мысли П.Я. Гальперина, является «подлинным ядром понятия». Функция объектов выделена и



представлена в виде пространственной схемы, отражающей отношения объектов подводимых под соответствующее понятие.

В развитии теории и метода П.Я. Гальперина установлено три основных типов ориентировки:

а) субъект обращает внимание на внешнюю форму образца, самого действия и его продукта. Стихийно складывающаяся система ориентиров недостаточна для выполнения задания на высоком уровне.

б) ребенку дают указания для правильного выполнения конкретного задания.

в) ребенка учат методу анализа объектов, который дает ему возможность самостоятельно установить систему ориентиров, позволяющую правильно выполнять любые задания в изучаемой области. Правильно заданная ориентировочная основа дает возможность с первого раза правильно оценить ситуацию.

Для Алексея Николаевича Леонтьева (1903 – 1979 г.г.) психология, это – наука о порождении функций и строении психического отражения реальности личности процессом деятельности. Он – автор признанной общепсихологической теории деятельности, которая всегда включена в систему общественных отношений и условий. Как активный процесс она предметна.

Анализируя понятие «личность», утвердил её базовую структуру в иерархии мотивационно-смысловых образований, определив личность продуктом всех отношений человека к миру широтой связи с миром, степенью иерархивированности разнообразия деятельности. Это процесс связи с предметным миром, опосредованным объектом и субъектом. В ней необходимость удовлетворения связи мотива с духовной потребностью человека.

Он показал способность организма реагировать на абиотические (биологические центральные) воздействия, которые выполняют сигналы к биологически значимым раздражителям. Определил раздражимость как реакцию, а чувствительность способностью к отражению воздействий. Им утверждены стадии эволюционного развития человека: элементарная сенсорная психика, перспективная психика, интеллект. Он утверждал, что процесс восприятия развился в результате перехода от гомогенной среды обитания к предметно выраженной.

А.Н. Леонтьев много сделал для развития отечественной психологии, что дало ему право обосновано выделить психологию в числе двенадцати дисциплин и образовать в вузах страны факультеты психологии. Психологию он утвердил наукой о порождении, функционировании и строении психического отражения реальности, опосредования жизни индивида.

В его трудах разрабатывалась общепсихологическая теория деятельности, проблемы развития психики в фило-, антропо- и онтогенезе, механизмы развития психических процессов: восприятия, внимания, памяти, мышления, проблемы человеческого сознания о личности.

А.Н.Леонтьев разрабатывал проблемы эффективного обучения и продуктивности памяти. Основные результаты исследований представлены в работе «Непроизвольное запоминание» (1961 г.). На примере учебной деятельности он представил психологическую характеристику сознания: сознание не замкнуто в себе самом, а оно введено в деятельность субъекта. Поведение связано с сознанием, это - принцип единства сознания и поведения, сознания и деятельности. Деятельность - активный процесс, сами действия предметны и реализуют предметные цели.

Сама деятельность субъекта – процесс его связи с предметным миром, в котором связь опосредуется объектом и субъектом. Она включена в систему общественных отношений и условий. Она предметна и подчиняется предмету: в ней необходимость удовлетворения потребности. В ней связь мотива и потребности. Потребности – связь материи и духовных предметов. Потребность - переживание нужды, что необходимо для продолжения жизни организма.

Александр Владимирович Запорожец (1905-1981 г.г.) считал, что психические процессы являются разновидностями ориентировочных процессов. Так восприятие — это ориентировка в свойствах качествах предметов, мышление - ориентировка в их связях и отношениях, а эмоции ориентировка в личностных смыслах.

Это – ведущий психолог дошкольного детства отечественной психологии утверждал, что высокая эмоциональность дошкольника, эмоциональная окрашенность психической жизни и практического опыта составляют особенность дошкольного детства. Так восприятие — это ориентировка в свойствах качествах предметов. Исследование зрительного восприятия указывает на то, что существующие определенные образы - сенсорные эталоны лежат в основе восприятия и узнавания предметов.

Мышление - ориентировка в их связях и отношениях, где эмоции - ориентировка в личностных смыслах. Эмоции выполняют функцию ориентировки ребенка в тех личностных смыслах, которые имеют для него предметы окружающего мира. Они выполняют большую роль в формировании новых мотивов поведения детей, превращая их из знакомых в реально действующие, в реализации имеющихся у субъекта мотивов поведения где проявляется регулятивно-побудительная функция эмоций. Эмоции являются формой переживания чувств.

Подчеркивая значимость эмоциональных факторов в онтогенезе, А.В. Запорожец утверждал, что эмоции выполняют большую роль в формировании новых мотивов поведения, превращая их из знакомых в реально действующие, и в реализации имеющихся у субъекта мотивов поведения, где проявляется регулятивно-побудительная их функция.

Формирование эмоциональной жизни ребенка по мере его развития заключается в том, что чувства начинают приобретать новое значение и смысл в его внутреннем мире. Они становятся не только тем, что выражает живой отклик ребенка на все воздействия жизни и поступки людей, но и превращаются в русло для выявления его интересов, устремлений, убеждений. А.В. Запорожец считал, что психические процессы являются разновидностями ориентировочных процессов.

А.В. Запорожец первым обратил внимание на то, что характер движений, выполняемых ребенком в условиях игры и в условиях прямого задания, существенно различен. Он же установил, что в ходе развития меняется структура и организация движений. В них явно вычленяется фаза подготовки и фаза выполнения.

Борис Герасимович Ананьев (1907 – 1972 г.г.) - создатель Ленинградской школы. Он - автор фундаментальных работ в области восприятия. В «Психологии чувственного познания» он сформулировал принципы изучения человека, определил основные направления развития психологии, создал факультет психологии Ленинградского государственного университета.

С точки зрения Б.Г. Ананьева, психология призвана привести к синтезу, интегрировать данные и достижения смежных с нею наук на уровне конкретно-научного знания. Он определяет общение как

коммуникативные мотивы - это то, ради чего предпринимается общение, где цель общения - конкретный результат, на достижение которого в конкретной ситуации направлены разнообразные действия, совершаемые человеком в процессе общения.

В его трудах общение выступает как одна из форм жизнедеятельности, условие социальной детерминации развития личности, формирование психики человека. Он одним из первых указал на многоуровневую, иерархическую, многомерную организацию общения, различал макро-, мезо- и микро - уровни общения: - общество, в котором общающиеся люди живут; - различные типы коллективов, членами которых они выступают; - ближайшее окружение, с которым они чаще всего вступают в контакт, а также формирующиеся и реализующиеся в общении индивидуальные характеристики взаимодействующих людей как субъектов этой деятельности.

В 60 - 70 годы Б.Г. Ананьевым разработана комплексная классификация групп методов: организаторские, эмпирические, методы обработки данных - количественно-статистический анализ; качественный анализ. Интерпретационные. Он выполняют свои функции и в современной психологии.

Лидия Ильинишна Божович (1908 -- 1981 г.г.) - создатель оригинальной концепции о личности, основанной на культурно-исторической теории Л.С. Выготского, которую она считала стержнем активности самой личности. Согласно её высказываниям, развитие ребенка, как личности, определяется последовательным формированием личностных новообразований.

Она их анализирует внутри пяти возрастных периодов личностного развития и утверждает, что главное личностное новообразование 1-го года жизни - *появление аффективно заряженных «мотивирующих» представлений*, которые побуждают конкретное поведение ребенка вопреки воздействиям внешней среды. Для их действия не нужен диктат внешних воздействий, хотя ребенок еще это не осознает, так как субъектом он становится постепенно.

К концу раннего детства, центральным новообразованием является *система «Я»* и рождаемая новообразованием *потребность действовать самому, выраженная в формуле «Я сам»*. Эта потребность продолжает доминировать: происходит столкновение двух сил «хочу» и «надо». Так начинается *формирование самосознания ребенка*.

*Период с 7 до 8 лет* Л.И. Божович соотносит со *становлением ребенка как социального индивида*: у него возникает потребность в новой жизненной позиции и общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию.

*К 12-14 годам* формируется *потребность к целеполаганию*, а *к 15-16 годам* – *к жизненной перспективе*.

Ею изучалась проблема самосознания, самооценки, аффекта неадекватности и эмпатии, конформизма и устойчивости личности. Она утверждала важность иметь свои собственные взгляды на жизнь и человеческие отношения, определять раньше свои моральные требования и оценки к окружающему миру и к себе, проявлять относительную устойчивость и не зависимость от чужих отрицательных взглядов и убеждений, воздействия окружающей социальной среды.

Она исследовала идеалы, высшие чувства, произвольность воли и стремилась переделать советское общество воспитанием коллектива в традициях европейского гуманизма. Л.И. Божович считала личностью человека, который достиг уровня своего развития. Уровень есть состояние когда человек в процессе самопознания, начинает воспринимать самого себя, как единое целое выражающееся в понятии «Я».

Даниил Борисович Эльконин (1904 – 1984 г.г.) разработал и внедрил понятие развивающего обучения. Это теория исторического развития детства – понимание и осмысление в изучении истории психологии, этнографии, истории образования. Правильным для него было понятие «ребенок в обществе», а не «ребенок и общество». Дальнейшее развитие культурно-историческая психология нашла в трудах Д.Б. Эльконина.

Он разработал концепцию периодизации психического развития в онтогенезе, основанную на понятии «ведущая деятельность». Смена типов ведущей деятельности определяет приобретение личностной позиции. Ребенок от 1 до 3 лет овладевает основами предметно-манипулятивной деятельности по использованию простейших предметов, формируются способности к универсальным движениям рук, к решению простых двигательных задач и способность занимать собственную позицию внутри отношений с взрослыми и сверстниками (возникновение установки «Я сам»).

В возрасте от 3 до 7 лет в процессе игровой деятельности формируются способности к воображению и употреблению различных символов. В школьном возрасте он в процессе учебной деятельности присваивает элементы науки, искусства, что ведет к формированию основ логического мышления. Он разработчик проблемы детской игры (игра - это приобретение навыка, а игрушка – наглядное обучение ознакомления с миром). В игре он выделил: сюжет (во что играют), содержание (как играют), роли в воображаемой ситуации, правила, игровые действия и операции, игровые отношения.

Он создатель периодизации психического развития детей (деятельность в обществе определяет основы человеческой культуры). В ней выделил две стороны деятельности: познавательную и мотивационную, которые неравномерно развиваются, чередуясь по темпу развития.

Им выделено три эпохи развития психики ребенка: раннее детство, детство и подростковый возраст. В каждой эпохе есть периоды: первый - усвоение мотива и задач деятельности (формирование общественно-мотивационной сферы); второй – развитие предметно-операционной стороны действия. Практическая деятельность воплощена в человеческую деятельность предыдущего поколения.

Источником формирования психики ребенка Д.Б. Эльконин считал окружающую среду с социально-историческими условиями для развития. В ней есть идеалы, как цели действий. Среда - движущая сила в разрешении противоречий между усвоением предметными и общественными действиями. Условиями становится рост и созревание организма, а формой – усвоение динамики.

В критические периоды развития проявляются свои условия, своя культура с законами развития психики в зависимости от требований общества, типа ведущей деятельности и особенностями психики. - Он стоял за изменение школьной системы образования, занимался проблемой развития речи и обучению чтения детей. Им разработано понятие – развивающее обучение и понятие «детство». Он считал, что обучение предшествует развитию, как факт педагогической деятельности.

Леонид Абрамович Венгер (1925 – 1992 г.г.) – психолог детства, изучавший познавательное развитие ребенка - дошкольника. Разработанная им теория развития восприятия у детей раскрыла содержание и направление их сенсорных способностей. Опираясь на тезис Л.С. Выготского «опосредованный характер высших психических функций», он подтвердил лонгитюдным экспериментом гипотезу наглядного

моделирования, как основной формы опосредования мыслительной деятельности дошкольника.

Л.А. Венгер считал, что детское развитие обусловлено освоением систем психической деятельности, которые человечество перерабатывает в процессе своего становления. Под его руководством изучалось умственное развитие детей в диагностике, что позволило создать теорию развития познавательных способностей у детей.

В этот период познавательные способности выступают прижизненной сложившейся системой оперирования психическими средствами. На этой основе были созданы программы умственного развития и развивающие игры. Он говорил о детской одаренности и был хорошим экспериментатором, а его лаборатория стала настоящей научной школой.

**Выводы.** Анализ отдельных научных исследований отечественной психологии свидетельствует, что практически для ученого были обозначены мотивы научной деятельности: понимание их личной значимости в достижении истины, стремление донести свои мысли и результат теоретической и экспериментальной работы вкладом в разрешение научных проблем, развитие познавательно-глубокого интереса к науке.

Это принципиально постепенно перестраивает систему познания окружающего мира формированием честности и порядочности, веры и терпимости, доброжелательности и милосердия по отношению к другим ученым и их научным трудам. Это система личностных смыслов - индивидуализированное выражение личности к тем научным объектам, ради которого совершенствуется научная деятельность, как ценности.

#### **Литература:**

1. Аболин, Л.М. Духовно-нравственное развитие личности в со-бытийной деятельности [Текст] / Л.М. Аболин, Х.Х. Валиахметов. - Казань: Изд-во «Карпол», 2002. - 230 с.
2. Ждан, А.Н. История психологии от античности до наших дней [Текст] / А.Н. Ждан. - М.: Академический проспект, 2004. - 576 с.
3. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность [Текст]: монография / А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова. - М.: Смысл, 2005. - 431 с.
4. Мясищев, В.Н. Психология отношений [Текст]: избр. психол. тр. / В.Н. Мясищев. - М.: МПСИ, 2004. - 399 с.

**Психология**

**УДК: 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Мизина Наталья Николаевна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);

**кандидат психологических наук, доцент Шаповаленко Зинаида Ивановна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ В СИТУАЦИИ «ДОМАШНЕГО ВОРОВСТВА», СОВЕРШЕННОГО РЕБЕНКОМ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*Аннотация.* Рассматривается проблема разработки технологии психологической помощи родителям, воспитывающим детей с задержкой психического развития, склонных к «домашнему воровству». Представлены модель и разработанная на ее основе программа психологической поддержки родителей детей с задержкой психического развития. Рассматриваются результаты реализации представленной программы психологической поддержки родителей.

*Ключевые слова:* психологическая поддержка, задержка психического развития, «домашнее воровство», родители, семейное воспитание.

*Annotation.* The problem of development of technology of psychological assistance to the parents raising children with a delay of mental development, inclined to "house theft" is considered. The model and the program of psychological support of parents of children developed on its basis with a delay of mental development are presented. Results of implementation of the presented program of psychological support of parents are considered.

*Keywords:* psychological support, delay of mental development, "house theft", parents, family education.

**Введение.** Как отмечает Л.М. Шипицына [3], психологические механизмы воровства у ребенка с задержкой психического развития в разные возрастные периоды, роль биологических и социальных факторов, вопросы профилактики воровства у этих детей, применение различных форм и методов психокоррекционного воздействия к воруящему ребенку на сегодняшний день изучены крайне недостаточно.

Среди основных причин совершения воровства ребенком с задержкой психического развития Л.М. Шипицына выделяет психологическую неудовлетворенность ребенка, основным мотивом которой, по мнению автора, является «нарушение материнской или отцовской привязанности» [3, с. 20].

Отметим, что одним из вариантов (достаточно часто встречающимся) совершения ребенком дошкольного или младшего школьного возраста с задержкой психического развития воровства является так называемое «домашнее воровство».

Проблема «домашнего воровства» как одного из вариантов отклоняющегося поведения ребенка, которая рассматривается в Российской практической психологии в рамках изучения вопросов воровства, совершенного ребенком, все еще не до конца изучена. Информация по этой проблеме представляется в разрозненных статьях большей частью в формате рекомендаций для родителей, а также для психологов, которые проводят психокоррекцию с ребенком. Крайне недостаточно исследований о «домашнем воровстве», совершаемом детьми с задержкой психического развития.

**Изложение основного материала статьи.** Мы определяем склонность ребенка к «домашнему воровству» как форму отклоняющегося поведения, основой которого является нарушение ребенком норм семейной жизни, которые регламентируют владение предметами материальной собственности, и которое воспринимается родителями как экспансия в их личностные пространства [1]. Вследствие данного процесса актуализируется потребность родителя в получении психологической поддержки.

Происходящий сегодня рост числа семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, и, в частности, детей с задержкой психического развития, и не справляющихся по разным причинам с исполнением функции воспитания обуславливает потребность исследования различных вопросов психологической поддержки родителей указанной категории.

Как отмечает Р.В. Овчарова, в современной социальной практической психологии реализуются следующие модели психологической работы с семьей – модель «сопровождения» и модель «поддержки». По сути, их нужно рассматривать как закономерно взаимосвязанные модели психологической службы, так как их приоритеты определяются едиными законами развития психики человека. Принципиальное различие относится к области средств, путей, приоритетов, доминирования, пропорции одних и тех же составляющих профессиональную деятельность психолога. И та и другая модель нацелены на успешность, полноценность развития ребенка и воспитательного процесса в семье. Но одна – за счет создания условий, предотвращающих неблагополучия, а другая – за счет помощи, за счет работы со свершившимся неблагополучием [2].

Теоретической основой для разработки модели психологической поддержки родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития, в ситуации совершения ребенком «домашнего воровства», на наш взгляд являются подходы, разработанные гуманистическими психологами А. Маслоу, Р. Мэем, К. Роджерсом, Э. Фроммом, Ф. Перлзом и другими. Указанные подходы построены на понимании личностного способа существования человека как формы осуществления всего его личностного потенциала. Также мы опирались на идею субъектности личности, развиваемую в психологии исследованиями Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, А.В. Брушлинского, Л.С. Выготского, О.С. Гозмана, А.В. Петровского, В.А. Петровского, С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе и других. Помимо этого в качестве теоретических основ построения модели психологической поддержки родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития, можно рассматривать работы О.В. Зищиринской, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюковой, А.Г. Московкиной, Л.М. Шипицыной и др. исследователей, рассматривающие различные аспекты психологической помощи указанной категории родителей.

Реализованный нами эксперимент показывает, что родители тех детей с ЗПР, которые имеют склонность к «домашнему воровству», чаще всего оценивают воровство как несанкционированное вторжение на их личную территорию. Родители, которые обращаются за психологической помощью в подобных ситуациях, переживают беспомощность. Психопрофилактическая и психокоррекционная помощь в случае, если ребенок с ЗПР склонен к «домашнему воровству» связана с тем, что критерий оценивания родителями поступка ребенка обусловлен в первую очередь собственными моральными установками родителя, а не институциональными нормами поведения.

Итак, «домашнее воровство» – особый вид девиантного поведения ребенка с ЗПР. На практике это единственная ситуация, в которой «норма» определяется не институционально, а тем, каким желают увидеть ребенка родители. Действия ребенка, которые направлены на то, чтобы присвоить вещи другого члена семьи, чаще всего субъективно отрицательно оцениваются родителем, являются для него стрессовой ситуацией. Кроме того, родитель должен в данном случае совершить какие-то действия по отношению к собственному ребенку и может переживать чувство несостоятельности, которое связано с этим. Поэтому оказываемая родителю ребенка с ЗПР, имеющему склонность к «домашнему воровству», психологическая помощь, носит характер психологической поддержки.

Психокоррекционные технологии помощи семье, воспитывающей ребенка с ЗПР с негативными девиациями в поведении, которые уже разработаны, имеют направленность либо на психологическую помощь самому ребенку, либо на проведение работы с родителями как функциональными субъектами детско-родительских взаимоотношений. Эти программы имеют нацеленность приоритетно на развитие психолого-педагогической компетентности и эффективности родителя. Вопросы психологической помощи семье ребенка с ЗПР, который имеет склонность к «домашнему воровству», рассматриваются чаще всего в рамках психокоррекционных мероприятий с детьми «группы риска», а также в рамках коррекции внутрисемейных отношений, в том числе и в детско-родительской подсистеме. В то же время недостаточно программ профессиональной психологической поддержки родителей, воспитывающих ребенка с ЗПР, в разрешении ими личных психологических проблем, которые отражаются на осуществлении функций воспитания ребенка.

Все вышесказанное определяет актуальность предпринятой нами разработки целостной модели профессиональной психологической поддержки родителей детей с ЗПР, имеющих склонность к «домашнему воровству».

Моделирование процесса психологической поддержки родителей, воспитывающих детей с ЗПР, склонных к отклоняющемуся поведению, в контексте идеи оптимизации процесса воспитания в семье предполагает создание такой теоретической конструкции, которая, воспроизводя структуру психологической поддержки, явилась бы основой специально организованного процесса осуществления психологической помощи родителям, направленного на содействие повышению родительской воспитательной компетентности. При этом конструируемая нами модель выступает как идеальная система, структурные компоненты которой воспроизводят некоторые существенные свойства системы психологической поддержки родителей детей с задержкой психического развития.

Основываясь на проведенном теоретическом анализе рассматриваемой проблемы нам удалось наметить подход к созданию модели психологической поддержки родителей, воспитывающих детей с ЗПР, склонных к совершению «домашнего воровства».

Основанием для создания модели психологической поддержки родителей стал анализ научных публикаций и данных, полученных при помощи «архивного метода» (изучения документации педагогов-психологов инклюзивных образовательных учреждений и социально-психологических центров). Изучение документации подтвердило востребованность психологической помощи родителями детей с ЗПР, склонных к «домашнему воровству», в случаях, когда проведенная психодиагностика показала нарушение взаимоотношений родителя и ребенка, а также процесса семейного воспитания.

Имеющийся у нас опыт практической психологической работы с семьями детей с ЗПР, имеющих склонность к «домашнему воровству», позволяет говорить о следующих психолого-педагогических особенностях детско-родительских взаимодействий в этих семьях:



– в когнитивном компоненте – отклонения в восприятии и понимании ребенка родителем; «инфантилизация» ребенка родителем; недостаточный учет «паспортного» возраста ребенка; проявление недоверия к ребенку, восприятие его неуспешным;

– в эмоциональном компоненте – объединенное эмоциональное отношение родителя к ребенку в границе отвержения; деформация межличностной дистанции во взаимодействии с ребенком; отрицательные, незрелые родительские чувства по отношению к ребенку; игнорирование потребностей ребенка в эмоциональном контакте, в общении с родителем;

– в поведенческом компоненте – деформация уровня протекции родителя в процессе воспитания ребенка (типы негармоничного воспитания «потворствующая гиперпротекция» и «доминирующая гиперпротекция») и т.п.

<b>ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ</b>							
<b>ЦЕЛЬ:</b> гармонизация семейного воспитания ребенка с ЗПР, который склонен к «домашнему воровству», через расширение воспитательных ресурсов и эффективного решения родителем возникших проблем, связанных с воспитанием ребенка							
<b>ЗАДАЧИ</b>							
Развитие у родителя позитивного самоотношения и воспитательной уверенности	Помощь в решении психологических (личностных) трудностей, которые отражаются на осуществлении воспитательной функции	Предоставление необходимых психолого-педагогических знаний	Помощь в формировании гармоничного отношения к ребенку с ЗПР	Развитие умения эффективно определять цели и подбирать методы семейного воспитания	Помощь в выработке оптимального поведения в осуществлении процесса воспитания с учетом особенностей собственной личности и личности ребенка с ЗПР	Формирование и развитие необходимых коммуникативных навыков	
<b>СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ</b>							
<b>Содержание:</b> совместное с родителями определения путей разрешения заявленных проблем.							
<b>Направления психологической поддержки</b>							
Содействие росту личности родителя				Расширение психолого-педагогической компетентности родителя			
<b>ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ</b>							
<b>ПРИНЦИПЫ</b>							
Добровольность	Целенаправленность	Поли-субъектность	Персонализация	Системность	Комплексность	Многообразие форм и методов	Экологичность и ориентация на развитие
<b>МЕТОДЫ</b>							
Психологическое просвещение		Психологическое и психотерапевтическое консультирование		Психологическая диагностика		Психологическая коррекция	Психологический тренинг
<b>УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ</b>							
Работа направлена на рост психолого-педагогической компетентности родителя и понижение ригидности границ его личности		Используются формы работы, которые создают ситуации личностного роста родителя как субъекта своей жизни		Реализуются формы работы, которые способствуют гармонизации воспитательных воздействий родителей		Подбираются методы работы, которые способствуют положительным изменениям представлений родителя о ребенке с ЗПР и отношения к нему	
<b>КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ</b>							
<b>РЕЗУЛЬТАТ</b>							
Рост и эмоциональная стабилизация личности родителя				Росте компетентности родителя в осуществлении воспитания ребенка с ЗПР в семье			
<b>КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ</b>							
Положительные перемены в рамках когнитивного компонента детско-родительских взаимодействий		Положительные перемены в рамках эмоционального компонента детско-родительских взаимодействий		Положительные перемены в рамках поведенческого компонента детско-родительских взаимодействий		Повышение родительской воспитательной уверенности	

**Рисунок 1. Модель психологической поддержки родителей в ситуации «домашнего воровства», совершенного ребенком с ЗПР**



**Рисунок 2. Этапы программы психологической поддержки родителей детей с ЗПР, имеющих склонность к «домашнему воровству»**

Все это ориентировало наше исследование на поиск путей построения такой системы психологической поддержки родителей, которая бы в полной мере способствовала решению задач гармонизации детско-родительских отношений в семье ребенка с ЗПР, который имеет склонность к «домашнему воровству», и психологической коррекции нарушения процесса воспитания. В то же время моделируемая нами система психологической поддержки родителей должна была учитывать специфику развития детско-родительских отношений в дошкольном и младшем школьном возрасте и реалии современной системы психолого-педагогической помощи семье.

Психологическая поддержка родителей, на наш взгляд, представляет собой специально организованный процесс, который может быть представлен в виде инструментальной модели, содержащей целевой, содержательный, инструментальный и контрольно-оценочный блоки (рис. 1).

Разрабатывая модель психологической поддержки родителей, воспитывающих ребенка с ЗПР, имеющего склонность к «домашнему воровству», мы опирались на понимание модели как системы взаимосвязанных гипотез, которые в составе той или иной теории воспроизводят логику функционирования данного объекта. Создание упрощенной модели в нашем исследовании явилось действенным средством проверки истинности и полноты выработанных нами теоретических представлений о психологической поддержке родителей детей с ЗПР, склонных к «домашнему воровству».

На основе представленной модели нами была разработана и апробирована программа психологической поддержки родителей, которая состояла из этапов (рис. 2): диагностического, подготовительного

(«психообразования» родителей), основного (психологической коррекции характера семейного воспитания ребенка), завершающего (контрольного).

**Выводы.** Использование разработанной нами программы в реальной практике оказания психологической помощи семьям детей с ЗПР, имеющих склонность к «домашнему воровству», показало ее эффективность. Позитивное воздействие разработанной программы проявилось в эмоциональной стабилизации личности родителя и росте его компетентности в осуществлении функций воспитания ребенка с ЗПР.

В когнитивном компоненте детско-родительских взаимодействий наблюдается более оптимальное восприятие и понимание ребенка с ЗПР родителем; родители в меньшей мере стали инфантилизировать ребенка, стали воспринимать ребенка с ЗПР согласно особенностям его возраста и имеющихся особенностей развития, больше доверять ребенку, воспринимать его более успешным.

В эмоциональном компоненте детско-родительских взаимодействий наблюдается изменение общего эмоционального отношения родителей к ребенку с ЗПР в сторону принятия; изменения межличностной дистанции в общении с ребенком – общение стало более оптимальным; гармонизировались, стали более адекватными и зрелыми чувства родителей по отношению к ребенку. Родители отмечают, что теперь чувствуют себя более уверенно в роли воспитателя.

В поведенческом компоненте детско-родительских взаимодействий гармонизировались форма и направление контроля родителя за поведением ребенка с ЗПР; уровень протекции родителя в процессе воспитания ребенка с ЗПР.

Немаловажным результатом проведения программы психологической поддержки родителей детей с ЗПР является уменьшение количества рецидивов «домашнего воровства» у детей.

#### **Литература:**

1. Мизина Н.Н. Психологическая поддержка родителей как фактор оптимизации семейного воспитания подростков, склонны к домашнему воровству: дисс. .... канд. психол. наук. – Ставрополь: СевКавГТУ. – 2004. – 201 с.

2. Овчарова, Р.В. Психология родительства: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 368 с.

3. Шипицына Л.М. Психологические факторы склонности к воровству детей с ЗПР // Дефектология. – 2014. – № 6. – С. 19 – 28.

Психология

УДК 159.9.075

аспирант **Мо Цзимань**

Казанский федеральный университет (г. Казань);

кандидат психологических наук, директор учебного центра

«Практическая психология, этнопсихология и межкультурные коммуникации: Восток-Запад» **Латыпова Эндже Анваровна**

Казанский федеральный университет (г. Казань);

доктор психологических наук, профессор,

заведующий кафедрой психологии личности **Попов Леонид Михайлович**

Казанский федеральный университет (г. Казань)

### **ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И КРОСС - КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ**

*Аннотация.* В данной статье обосновывается актуальность исследования особенностей психологической и кросс-культурной адаптации китайских студентов в России и приводятся результаты эмпирического исследования, посвященные выявлению факторов, оказывающих наибольшее влияние на процесс адаптации. Первоначальными факторами (переменными величинами), принимаемыми к рассмотрению и подвергаемыми дисперсионному анализу определяются показатели таких стандартизированных опросников, как «Опросник социальной адаптации» (J. Ward, A. Kennedy); «Индивидуальная мультикультурная шкала» (Van der Zee, Van Audenhoven); «Измерение масштабов психологической адаптации» (Diener); «Шкала стратегии культурной адаптации» (The East Asian Acculturation Measure, Barry); «Масштабы культурного различия» (Guo Zhizhia), а дополнительно такие демографические и социальные показатели, как возраст (до 20 лет; от 20 до 22 лет; более 22 лет), пол (мужчина; женщина), семейный статус (женат; холост; есть партнер), национальность (Ханьцзы и Синьцзян), форма оплаты за обучение (бюджетная форма обучения; коммерческая форма обучения). Обобщение полученных данных по проанализированным факторам приводит к заключению о том, что наиболее сильно влияющими факторами на успешную кросс-культурную и психологическую адаптацию являются: маргинальная стратегия, эмоциональная стабильность, национальность, возраст, стратегия интеграции, семейное положение и культурная эмпатия.

*Ключевые слова:* факторы адаптации, психологическая адаптация, кросс – культурная адаптация, китайские студенты, маргинальная стратегия, эмоциональная стабильность, культурная эмпатия, Ханьцзы, Синьцзян, стратегия интеграции.

*Annotation.* This article substantiates the relevance of the study of psychological and cross-cultural adaptation of Chinese students in Russia and presents the results of empirical research to identify the factors that have the greatest impact on the adaptation process. The initial factors (variables) to be considered and subjected to dispersion analysis determine the indicators of standardized questionnaires such as "questionnaire of social adaptation" (J. Ward, A. Kennedy); "Individual multicultural scale" (Van der Zee, Van Audenhoven.); "Measurement of the psychological adaptation scale" (Diener); "Scale strategies of cultural adaptation" (The East Asian Acculturation Measure, Barry); "the Extent of cultural differences" (Guo Zhizhia), and additional demographic and social indicators as age (under 20; 20 to 22; over 22 years), gender (male; female), marital status (married; unmarried; have a partner), nationality (Hanycz and Xinjiang), the form of payment for tuition (budget form of education; commercial education). The generalization of the data obtained on the analyzed factors leads to the conclusion that the most strongly influencing



factors for successful cross-cultural and psychological adaptation are: marginal strategy, emotional stability, nationality, age, integration strategy, marital status and cultural empathy.

*Keywords:* factors of adaptation, psychological adaptation, cross – cultural adaptation, Chinese students.

**Введение.** В настоящее время одной из важнейших проблем психологического сопровождения юношей и молодежи в сфере образования является проблема адаптации иностранных студентов. Крупнейшие зарубежные исследователи (Anderson (1994); J. Berry (2006); Brislin (1881); Craves (1967); Floyd; Kim (1995); Redfield, Linton, Herskovits (1938); Y. Poortinga, J. Powell (1883); Pairs, Miller (1921) и др.) [1, 2] и отечественные ученые (В.Б. Антонова (1988); В.А. Андреев (1972); В.Г. Асеев (1986); А.А. Бережанова (2010); Ф.Б. Березин (1988); А.Г. Ларин (2009) и др.) [3] отмечают проблему психологической и кросс-культурной адаптации как требующую глубокого научного осмысления и требующую разработки практических методов, сводящих к минимуму негативные проявления адаптации и формирующих эффективные навыки гармоничной психологической и кросс-культурной адаптации [4]. Поскольку одной из самых многочисленных представителей иностранных студентов в России являются китайцы, то особо востребованными становятся исследования особенностей психологической и кросс-культурной адаптации китайцев в нашей стране [5].

Для эмпирического анализа обозначенной задачи мы воспользовались следующими методиками: «Опросник социальной адаптации» (J. Ward, A. Kennedy); «Индивидуальная мультикультурная шкала» (Van der Zee, Van Audenhoven); «Измерение масштабов психологической адаптации» (Diener); «Шкала стратегии культурной адаптации» (The East Asian Acculturation Measure, Barry); «Масштабы культурного различия» (Guo Zhizhia). Применили такие статистические методы анализа и обработки информации, как описательная статистика, t-критерий Стьюдента, дисперсионный анализ, корреляционный анализ, линейная регрессия, анализ Альфа Кронбаха и КМО с применением SPSS. Выборку исследования составили китайские студенты Казанского федерального университета в количестве 273 человек женского и мужского пола в возрасте от 18 до 35 лет.

**Изложение основного материала статьи.** В данной работе представлены результаты эмпирического исследования, раскрывающие факторы психологической и кросс-культурной адаптации китайских студентов. Помимо факторов – показателей опросников, нами также были приняты к рассмотрению дополнительные факторы, такие как: возраст, национальность, семейное положение, пол и способ оплаты за обучение. Студенты по возрасту были разделены на три группы. Первая группа – в возрасте меньше 20 лет, вторая группа в возрасте от 20 (включительно) до 22 (включительно) лет и студенты старше 22 лет. По национальности деление идет на две категории – китайцы (Ханьцы) и китайцы – малочисленные национальности (Синьцзяна). По семейному положению деление идет на три группы – холост, в браке, имеется партнер (девушка, парень). По полу студенты были подразделены на группы мужчин и женщин. По способу оплаты студенты были разделены на две группы – бюджет, то есть те, кто обучается за счет государства и коммерция, то есть те, кто обучается за свой счет. Достоверность различий по группам определялась с помощью попарного сопоставления однофакторным дисперсионным анализом ( $p=0,05$ ). Здесь, в зависимости от семейного положения значимые различия не были выявлены.

В зависимости от возраста значимые различия выявлены в следующих показателях опросников: «Удовлетворенность жизнью» ( $F=6,35$ ), «Негативная эмоция» ( $F=6,47$ ), «Социальная адаптация» ( $F=9,3$ ), «Стратегия маргинализации» ( $F=5,76$ ), «Стратегия интеграции» ( $F=6,56$ ), «Итоговый балл психологической адаптации» ( $F=8,58$ ) и «Итоговый балл кросс-культурной адаптации» ( $F=13,1$ ). Соответственно, чем моложе студенты, тем выше их уровень удовлетворенности, в то же время, чем моложе студенты, тем более высоко значение переживаемых негативных эмоций. Показатель социальной адаптации также повышается с увеличением возраста испытуемого, в то же время и стратегия маргинализации понижается с увеличением возраста. С увеличением возраста также увеличиваются значения стратегии интеграции, психологической адаптации и общей кросс-культурной адаптации.

В зависимости от национальности значимые различия выявлены в таких переменных как «Удовлетворенность жизнью» ( $-6,19$ ), «Позитивная эмоция» ( $-6,16$ ), «Негативная эмоция» ( $2,21$ ), «Социальная адаптация» ( $-4,76$ ), «Стратегия маргинализации» ( $4,58$ ), «Стратегия интеграции» ( $-8,41$ ), «Стратегия сепарации» ( $2,34$ ), «Культурные различия» ( $-3,15$ ), «Итоговый балл психологической адаптации» ( $-7,64$ ) и «Итоговый балл кросс-культурной адаптации» ( $-7,74$ ). Таким образом, представители группы Синьцзяна демонстрируют лучшие показатели адаптации, чем группа Ханьцы.

В зависимости от пола значимые различия были выявлены в следующих показателях: «Удовлетворенность жизнью» ( $3,57$ ), «Негативная эмоция» ( $6,7$ ), «Стратегия ассимиляции» ( $3,67$ ), «Итоговый балл психологической адаптации» ( $7,29$ ), «Итоговый балл кросс-культурной адаптации» ( $4,94$ ). Таким образом, женщины более удовлетворены жизнью, чем мужчины. У мужчин более высокие значения негативного настроения, чем у женщин. У женщин выше значения психологической адаптации и кросс-культурной адаптации, чем у мужчин.

В зависимости от способа оплаты значимые различия были выявлены в следующих показателях: «Удовлетворенность жизнью» ( $3,44$ ), «Позитивная эмоция» ( $3,06$ ), «Негативная эмоция» ( $5,37$ ), «Социальная адаптация» ( $3,04$ ), «Стратегия ассимиляции» ( $5,21$ ), «Стратегия маргинализации» ( $8,15$ ), «Культурные различия» ( $2,47$ ), «Итоговый балл психологической адаптации» ( $7,74$ ), «Итоговый балл кросс-культурной адаптации» ( $5,2$ ). Таким образом, у бюджетников значительно выше значения по показателям удовлетворенности жизнью, психологической адаптации, чем у студентов, обучающихся за свой счет. В то же время у коммерции значительно выше показатели стратегии маргинализации и культурного различия, чем у бюджетников.

Анализ факторов, влияющих на показатели адаптации проводился с помощью многофакторного регрессионного анализа. Представим полученные данные по каждому показателю, где в качестве зависимой переменной будут выступать показатели кросс-культурной адаптации, а переменными будут личностные особенности.

- По показателю «Позитивные эмоции» коррективная  $R^2$  регрессионной модели составляет 0,153, значение  $F$  целостности контроля регрессионной модели составляет 4,877, где  $P=0,028$ . Нормализация регрессионного уравнения: «Позитивные эмоции» = (константа) 1,705 + «Эмоциональная стабильность»  $\times 0,215$  + «Культурная эмпатия»  $\times 0,263$  + «Коммуникативная инициатива»  $\times 0,209$ .



- По показателю «Степень удовлетворенности жизнью» корректировка R2 регрессионной модели составляет 0,107, значение F целостности контроля регрессионной модели является 4,627, где P=0,032. Нормализация регрессионного уравнения: «Удовлетворенность жизнью» = (константа) 2,179 + «Коммуникационная инициатива»  $\times 0,218$  + «Гибкость»  $\times 0,164$  + «Эмоциональная стабильность»  $\times 0,194$ .

- По показателю «Негативные эмоции» корректировка R2 регрессионной модели составляет 0,04, значение F целостности контроля регрессионной модели является 11,508, где P=0,001. Нормализация регрессионного уравнения: «Негативные эмоции» = (константа) 3,779 + «Эмоциональная стабильность»  $\times 0,255$ .

- По показателю «Социальная адаптация» корректировка R2 регрессионной модели составляет 0,09, значение F целостности контроля регрессионной модели является 4,518, где P=0,035. Нормализация регрессионного уравнения: «Социально-культурная адаптация» = (константа) 2,857 + «Эмоциональная стабильность»  $\times 0,185$  + «Коммуникационная инициатива»  $\times 0,135$ .

- По показателю «Общий балл психологической адаптации» корректировка R2 регрессионной модели составляет 0,182, значение F целостности контроля регрессионной модели является 8,525, где P=0,004. Нормализация регрессионного уравнения: «Общий балл психологической адаптации» = (константа) 2,936 + «Эмоциональная стабильность»  $\times 0,267$  + «Коммуникационная инициатива»  $\times 0,175$ .

- По показателю «Общий балл кросс-культурной адаптации» корректировка R2 регрессионной модели составляет 0,214, значение F целостности контроля регрессионной модели является 5,547, где P=0,002. Нормализация регрессионного уравнения: «Общий балл кросс-культурной адаптации» = (константа) 2,699 + «Эмоциональная стабильность»  $\times 0,175$  + «Коммуникационная инициатива»  $\times 0,134$  + «Культурная эмпатия»  $\times 0,118$ .

Далее представим данные многофакторного регрессионного анализа по каждому показателю, где в качестве зависимой переменной будут выступать показатели кросс-культурной адаптации, а переменными будут стратегии культурной адаптации.

- По показателю «Позитивные эмоции» корректировка R2 регрессионной модели составляет 0,106, значение F целостности контроля регрессионной модели является 5,779, где P=0,017. Нормализация регрессионного уравнения: «Позитивные эмоции» = (константа) 3,362 + «Стратегия маргинализации»  $\times 0,0329$  + «Стратегия интеграции»  $\times 0,149$ .

- По показателю «Степень удовлетворенности жизнью» корректировка R2 регрессионной модели составляет 0,083, значение F целостности контроля регрессионной модели является 23,968, где P=0,00. Нормализация регрессионного уравнения: «Удовлетворенность жизнью» = (константа) 2,818 + «Стратегия интеграции»  $\times 0,334$ .

- По показателю «Негативные эмоции» корректировка R2 регрессионной модели составляет 0,249, значение F целостности контроля регрессионной модели является 85,521, где P=0,00. Нормализация регрессионного уравнения: «Негативные эмоции» = (константа) 1,380 + «Стратегия маргинализации»  $\times 0,479$ .

- По показателю «Социальная адаптация» корректировка R2 регрессионной модели составляет 0,162, значение F целостности контроля регрессионной модели является 7,417, где P=0,007. Нормализация регрессионного уравнения: «Социально-культурная адаптация» = (константа) 4,522 + «Стратегия маргинализации»  $\times 0,316$  + «Стратегия ассимиляции»  $\times 0,136$ .

- По показателю «Общий балл психологической адаптации» корректировка R2 регрессионной модели составляет 0,219, значение F целостности контроля регрессионной модели является 25,182, где P=0,00. Нормализация регрессионного уравнения: «Общий балл психологической адаптации» = (константа) 4,394 + «Стратегия маргинализации»  $\times 0,237$  + «Стратегия интеграции»  $\times 0,210$ .

- По показателю «Общий балл кросс-культурной адаптации» корректировка R2 регрессионной модели составляет 0,276, значение F целостности контроля регрессионной модели является 4,645, где P=0,032. Нормализация регрессионного уравнения: «Общий балл кросс-культурной адаптации» = (константа) 4,462 + «Стратегия маргинализации»  $\times 0,298$  + «Стратегия ассимиляции»  $\times 0,114$  + «Стратегия интеграции»  $\times 0,085$ .

В завершении представим полученные данные многофакторного регрессионного анализа по каждому показателю, где в качестве зависимой переменной будут выступать показатели кросс-культурной адаптации, а переменными будут личностные особенности, стратегии культурной адаптации и демографические и социальные факторы. Так, получаем, что корректировка R2 регрессионной модели составляет 0,438. Нормализация регрессионного уравнения: «Общий балл кросс-культурной адаптации» = (константа) 3.304 + «Стратегия маргинализации»  $\times -0,215$  + «Эмоциональная стабильность»  $\times 0,120$  + «Национальность»  $\times 0,280$  + «Возраст»  $\times 0,123$  + «Стратегия ассимиляции»  $\times 0,109$  + «Семейное положение»  $\times -0,057$  + «Культурная эмпатия»  $\times 0,097$ .

**Выводы.** Таким образом, факторами, оказывающими наибольшее влияние на успешный процесс кросс-культурной и психологической адаптации являются: маргинальная стратегия, эмоциональная стабильность, национальность, возраст, стратегия интеграции, семейное положение, культурная эмпатия. Полученные результаты свидетельствуют о том, что кросс-культурная и психологическая адаптация являются сложными процессами, на которые оказывают влияние множество психологических, демографических, социальных и иных факторов, что требует серьезного научного осмысления и дополнительных эмпирических исследований.

#### **Литература:**

1. Berry J.W. Immigration and adaption. *Applied Psychology: An International Review*, 1997, 46(1)., pp. 5-34
2. Ward C., Kennedy A. Psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions: A comparison of secondary students at home and abroad. *International Journal of psychology*, 2001, 28., pp. 129-147.
3. Езизьянц А.А. Адаптация мигрантов как проблема исследования психологии аккультурации // Вестник Университета Российской академии Образования, 2010. № 1. с. 103-105.
4. Ларин А.Г. Китайские студенты в России (по материалам социологического исследования) // Проблемы Дальнего Востока. 2009 (4). с. 91-111.
5. Чжан Ялинь. Кросс-культурная адаптация китайских учащихся в России //Китайский журнал клинической психологии, 2010. с. 24-28.
6. Антонова В.Б. Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям и обучения в Москве //Вестник ЦМО МГУ, 1998. №1.
7. Асеев В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации // Адаптация учащихся и молодежи к

трудоустрой и учебной деятельности — Иркутск, 1986.

8. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности // Вопросы психологии, 1989. № 1. с. 92-100.

9. Бережанова А.А. Культурная дистанция как фактор межкультурной адаптации студентов // Вестник РУДН, 2010. №1. с.79-83.

10. Березин Ф.Б. Психическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. - 270 с.

11. Он Ин, Чжан Ялинь, Ян Хайянь. Взаимосвязь адаптации, самооценки и социальной поддержки студента // Китайский журнал клинической психологии, 2010. с. 247-249.

12. Berry J.W. Globalization and acculturation. International Journal of Intercultural Relations, 2007, 32., pp. 328-336

13. Chen Hui, Che Hongsheng. Review of the influencing factors of cross-cultural adaptation, Advances in Psychological Science, 2003. 11 (6)., pp. 704-780

14. Chen Hui Study on the Adaptation of Beijing-based Students and Its Influencing Factors. Beijing Normal University Doctoral Dissertation, 2004., pp. 78-98

15. Dong Cuj Intercultural adaptation // Social Science Journal, 2005. p. 191-193

## Психология

УДК 159.9.072

соискатель, почетный работник общего образования РФ, педагог-психолог **Нальгиева Цэш Якубовна** Кабардино-Балкарский государственный университет имени Х. М. Бербекова (г. Нальчик)

### КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ КАК ФОРМА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

*Аннотация.* В статье рассматривается теоретико-методологический и практический аспект компьютерной зависимости как формы аддиктивного поведения. Раскрывается понятие «аддиктивное поведение», анализируются наиболее широкомасштабные исследования компьютерной зависимости как формы аддиктивного поведения. Описываются особенности индивидуально-личностных качеств детей и подростков, характерные для данного типа зависимости, обосновываются причины проявления аддиктивного поведения через зависимость от глобальной сети, а также факторы его провоцирующие. В статье приведены результаты эмпирического исследования, в основу которого положена проблема взаимодействия по модели «ребенок (подросток) – родитель – педагог». В статью включены элементы комплекса коррекционной программы, которые могут помочь снизить степень компьютерной зависимости как формы аддиктивного поведения или полностью ее устранить.

*Ключевые слова:* компьютерная зависимость, аддикция, аддиктивное поведение, нехимическая зависимость, коррекционный комплекс.

*Annotation.* The article deals with theoretical, methodological and practical aspects of computer dependence as a form of addictive behavior. Reveals the concept of "addictive behavior", analyzes the most common studies of computer dependence as a form of addictive behavior. The features of individual and personal qualities of children and adolescents, characteristic of this type of dependence, the causes of addictive behavior through dependence on the global network, as well as the factors that provoke it are described. The article presents the results of an empirical study, which is based on the problem of interaction on the model of "child (teenager) – parent – teacher". The article presents the elements of a complex correction program that can help to reduce the degree of computer dependence as a form of addictive behavior or completely eliminate it.

*Keywords:* computer dependence, addiction, dependent behavior, notchemical dependence, correctional complex.

**Введение.** В настоящее время одной из наиболее актуальных проблем психологии и смежных наук является изучение зависимого или аддиктивного поведения личности. В широком смысле аддиктивное поведение определяется как одна из форм отклоняющегося поведения, для которой характерно формирование тенденции ухода от реальности посредством искусственного изменения собственного психологического состояния, принимаемая психоактивные вещества (ПАВ) или совершая определенные действия, сопровождаемые развитием интенсивных эмоций [4]. Аддиктивное поведение прямо указывает на нарушение адаптации к изменившимся или меняющимся условиям внешней среды. В спектр видов аддиктивного поведения традиционно относят химическую (ПАВ, табакокурение, алкоголизм) и нехимическую аддикцию (компьютерная зависимость, гемблинг, трудовголизм и пр.) [2].

**Формулировка цели статьи.** Целью настоящей работы является рассмотрение компьютерной зависимости как формы аддиктивного поведения, анализ современных исследований по проблеме, а также предложение элементов психолого-педагогической коррекционной программы.

**Изложение основного материала статьи.** Активные исследования по проблемам аддиктивного поведения в России стали проводиться в последней четверти XX века. Понятие «аддиктивное поведение» впервые было введено отечественным ученым Ц.П. Короленко, который рассматривал как случай злоупотребления одним или несколькими видами ПАВ без признаков физической зависимости, протекающих с изменением состояния сознания, а позже как форму деструктивного поведения [4]. С.А. Кулаков определял аддиктивное поведение как элемент дивергентного и описывал его как вид нарушения адаптации подростков, характеризуемый злоупотреблением одним или несколькими ПАВ без признаков индивидуальной физиологической или психологической зависимости, которое сочетается с другими девиациями в поведении [6].

Анализ современных исследований показывает возрастающий интерес к такой форме аддиктивного поведения как компьютерная зависимость. По данным ВЦИОМ, россияне считают этот тип аддикции более распространенным среди молодежи, нежели алкоголизм и наркомания [8]. По данным исследования 7800 человек от 18-55 лет, проведенного в августе 2012 года специалистами мониторингового агентства NewsEffector, треть участников исследования подтвердили возрастающую зависимость от глобальной сети, причем лишь 15% этим обеспокоены. В тоже время, 53% респондентов признали, сильную зависимость от Интернета, из них 33% испытывают стресс и раздражительность без доступа к сети [3]. Опрос ВЦИОМ в 2013 году (1500 чел.) показал, что молодежи в группе риска больше, чем людей более старшего возраста: 53%

россиян 18 - 24 лет признались, что подолгу сидят в Интернете, из них 44% постоянно «сидят» в социальных сетях [5]. Исходя из сказанного, можно заключить, что компьютерная зависимость как форма аддиктивного поведения является одной из наиболее актуальных проблем общества в целом, и молодежи в частности, требующая научно-теоретического и практического развития и актуализации.

*Компьютерная зависимость как форма индивидуальной аддикции.* А. Адлер рассматривает комплекс неполноценности и его компенсации как основу проблемы аддиктивного поведения. По мнению ученого, все феномены поведения формируются в детстве и тесно взаимосвязаны с окружающей средой ребенка. Их изменение возможно только вследствие высокой степени самопознания или стадии невроза, благодаря индивидуально-психологическому подходу врача [1]. Таким образом, риски формирования компьютерной зависимости определены особенностями личности, в том числе, патологических, а также от психотравмирующих средовых факторов. Данные многочисленных исследований доказывают, что у зависимых детей и подростков наличествует высокий уровень обсессивно-компульсивных и аффективных расстройств с преобладанием депрессии, в том числе в рамках малопрогредиентной шизофрении [10]. Исследователи из Кореи также установили, что у старших школьников, подверженных интернет-аддикции часто проявляется депрессия с суицидальными наклонностями [16]. Американские ученые (Donmus, V. [19], Goldberg I. [15]) склонны полагать, что ключевыми личностными характеристиками аддиктивной личности являются следующие: скромность, замкнутость, депрессия, необщительность, что в результате имеет непосредственно влияние на межличностные отношения аддикта.

Результаты исследований Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса показывают, что дети, склонные к аддикции, - вспыльчивы, излишне раздражены, эмоционально неустойчивы. Врачи и специалисты полагают, что долгое время за компьютерными играми отрицательно сказывается на интеллектуальном и физическом развитии, вызывает психические расстройства и депрессию [13]. Также имеет место нарушения режима питания и сна, навыки общения с окружающими деформируются. Нарушения эмоциональной сферы проявляются в уменьшении тяги к общению, отстранения от реальности, стремлении к изоляции от других людей. Н.В. Чудова отмечает такие черты компьютерной зависимости как: сложность в непосредственном общении, низкая самооценка, сложности в принятии своего собственного «Я» [12].

Интернет представляет собой средство современной коммуникации, особенности которой в невозможность проверки личной информации и анонимность, возможности совмещения в виртуальном образе целиком вымышленных, полностью или частично реальных характерологических и иных особенностей. Все это способствует развитию компьютерной зависимости у подростков, так как обеспечивает возможность реализации задач взросления, хотя и псевдовзросления. В реальном общении с ровесниками возможность отождествления себя с идеальным «Я» ограничивается непосредственным контактом, допускающим возникновение ситуации, в которых явно проявляется несоответствие между реальным и декларируемыми качествами. Подобная ситуация почти полностью исключена в аспекте интернет-коммуникации, которая часто и не предполагает личную коммуникацию в реальном мире. Общение в виртуальном пространстве позволяет ребенку (подростку) существовать в образе мечты, и он осуществляет желаемую для него коммуникативную активность, пусть она и не является возможной в реальном мире.

Причин, побуждающих подростка заменить реальность на компьютерный виртуальный мир можно выделить несколько. Во-первых, человек постоянно находится в поиске новых средств самовыражения и коммуникации, а непосредственно в кибернетическом пространстве он находит эту возможность, при которой он может демонстрировать свои личные качества без какого-либо контроля. Таким образом, люди часто оказываются более склонны к общению в сети, чем в реальной жизни по причине желания остаться «в тени», т.е. анонимом, - скрывать свое собственное «Я». Еще одной причиной, по которой у ребенка или подростка появляется желание уйти в нереальное пространство – это одиночество в реальном мире, провоцируемое отсутствием внимания к нему в семье, в среде сверстников и пр. Этому состоянию, по мнению А.А. Реана, подвержены дети именно подросткового и юношеского возраста. В наши дни реальное общение вызывает у них серьезные затруднения [9].

Таким образом, компьютер и глобальная сеть является типом «промежуточного пространства», который расширяет психологический мир подростка и реализует следующие его потребности [7]:

1. Сепарация от родителей и семьи. В подростковом возрасте ребенок часто стремится отстраниться от родителей для самостоятельного выстраивания межличностных отношений, желая добиться независимости и делать то, что ему хочется. Глобальная сеть оказывается для него «помощником», позволяя оставаться дома и знакомиться с людьми.

2. Идентификация. Подростки часто ищут возможность познать свое место в мире, проанализировать свою жизненную стратегию.

3. Избавление от фрустрации. Подростковый возраст – переходный возраст, т.е. сложный период в жизни, протекающий под давлением ряда факторов, таких как семья, школа, окружение. Часто подросток не способен «преодолеть» некоторые трудности, подкрепляемые гормональной перестройкой организма. В таких обстоятельствах, ему важно избавиться от фрустрации, в чем ему помогает именно уход в киберпространство.

4. Интимность и принадлежность. В период взросления подросток познает различные особенности интимных отношений с представителями противоположного пола. Он также находится в поимке друзей и компании, чтобы стать ее частью. Глобальная сеть способствует поиску большого количества людей и групп по интересам [7].

Из вышесказанного следует вывод о том, что подростки оказываются наиболее предрасположены к компьютерной зависимости как форме аддиктивного поведения в силу социально-психологических особенностей возраста.

С целью выявления степени аддиктивного поведения детей и подростков в российских школах было проведено исследование по проблеме влияния компьютерной зависимости на аддиктивное поведение школьников. Экспериментальную базу исследования составила СОШ №17 города Нальчика. Сроки проведения исследования: 16 марта 2017 года. Выборку составили 213 детей и подростков, учащихся 5-8 классов. Все испытуемые воспитываются в полных семьях, уровень успеваемости – разный, респондентов, находящихся в зоне «риска» - нет.

Методология исследования: опрос, анкетирование, тестирование (Тест Кимберли Янг (к теме «профилактика интернет-зависимости»)).

В результате исследования было выявлено, что из 213 опрошиваемых детей и подростков 89,3% имеют компьютер, из них 84,8% имеют выход в Интернет. На вопрос о причине частого посещения социальных сетей 72% школьников ответили, что они играют в игры, общаются, делают домашнее задание и лишь 13% отводят время на творчество и 15% на самообразование.

Методология исследования: опрос, анкетирование, тестирование (Тест Кимберли Янг (к теме «профилактика интернет-зависимости»)).

По данным исследования по методике Янга были выявлены следующие результаты: 28% опрошенных детей обычные пользователи интернета, не страдающие Интернет-зависимостью; 72% опрошенных учащихся являются Интернет-зависимыми. Среди участников последней группы 15% слабовзависимые - они много времени проводят в Интернете, но могут себя контролировать; 27% средневзависимые - Интернет может стать причиной некоторых их жизненных проблем; 30% учащихся страдают сильной Интернет-зависимостью - Интернет является причиной многих проблем в их жизни.

Анкетирование родителей респондентов показало следующие результаты:

- 76% опрошенных родителей не ограничивают время игры или другой деятельности подростков за компьютером и не запрещают им играть, а 24% - стараются разнообразить досуг своего ребенка, отвлечь его от компьютерных игр, либо отследить характер игр, в которые играет ребенок;

- 75% детей из-за компьютерной игры пренебрегают сном, времяпровождением с друзьями; 78% детей в обычной жизни испытывают пустоту, раздражительность, подавленность, которые исчезают при игре за компьютером; 80% из-за компьютерных игр у детей возникают проблемы со здоровьем; 75% из-за компьютерной игры у подростков наблюдаются проблемы с учебой; 75% во время компьютерной игры ребенок полностью отрешается от реальной действительности; для 88% подростков игра за компьютером служит ведущим средством для достижения комфортного состояния;

- 80% родителей разрешают своим детям смотреть жестокие фильмы;

- 84% работают и не имеют живого общения с детьми.

**Выводы и рекомендации.** Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод, что в основе программ коррекции должны лежать данные об особенностях личного развития детей и подростков, негативно влияющих на построение межличностных отношений со сверстниками. Ключевыми факторами воздействия должны стать:

- развитие коммуникативных навыков (умение выстраивать конструктивные отношения со сверстниками, реализовывать лидерские качества, принимать участие в коллективной деятельности);

- создание психолого-педагогических условий с целью снижения уровня тревожности и усиления чувства успеха и уверенности;

- развитие мотивационной сферы в разрезе актуализации таких мотивов как творческая деятельность, общение, социальная полезность.

В основе коррекционной программы (комплекса) должны быть положены следующие направления:

1. Индивидуальная коррекционная работа с использованием таких популярных методик как поведенческая терапия, арт-терапия, техники релаксации и пр.

2. Семейные сессии. В их основе должна быть положена модель «родитель-ребенок» как один из компонентов как зарождения, так и минимизации аддиктивного поведения. На основе данных беседы с каждым членом семьи необходимо выработать стратегию конструктивного общения, направленного на изменение неконструктивных стилей воспитания и оптимизации эмоциональной атмосферы в семье.

3. Работа с подростками в группе. В рамках групповой работы с помощью педагога (также возможно приобщение родителей) могут проводиться тренинги, стимулирующие навыки непосредственного общения, например, посредством программы «Специальный корреспондент», разработанной Т.В. Коваль и Е.А. Глазуновой. Программа содержит ряд упражнений, в процессе которых участники могут выступать перед аудиторией, высказывать и отстаивать свою точку зрения, продумывать и реализовывать совместные проекты, развивать коммуникативные навыки.

4. Индивидуальная коллективная работа, основанная на проектном методе (без участия родителей и педагогов; методология – наблюдение). В основу данного решения может быть положен любой проект по интересной для участников теме [11]. Это позволит стимулировать личностное развитие подростков, реализовать творческий потенциал к самоанализу для предупреждения возникновения аддиктивного поведения. Можно использовать сюжетно-ролевые игры, эвристические беседы, мозговые штурмы и пр.

#### **Литература:**

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. - М.: Наука, 1995. – 163 с.
2. Гоголева А.В. Аддиктивное поведение и его профилактика.- М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. - 240 с.
3. Исследование зависимости от Интернета. 20.08.2012. [Электронный ресурс]: URL: <http://www.towave.ru>
4. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обозрение психиатрии и медицинской психологии, 1991. - № 1. – С. 8-15.
5. Коцар Ю., Бевза Д. Откуда берется интернет-зависимость. – 23.12.2014 // Газета.ру. [Электронный ресурс]: URL: <https://www.gazeta.ru>
6. Кулаков С.А. Психотерапия и психопрофилактика аддиктивного поведения у подростков. - СПб.: Гардарика, 2003. – 470 с.
7. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: МГППУ, 2006. – 460 с.
8. Поколение Selfie: пять мифов о современной молодежи // ВЦИОМ. Пресс-выпуск № 3265. 13.12.2016. [Электронный ресурс]: URL: <https://wciom.ru>
9. Реан А.А. Характерологические особенности подростков-делинквентов // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 139-144.
10. Роджерс К.Р. О групповой психотерапии. – М., 1993. – 224 с.
11. Саглам Ф.А. Педагогические условия коррекции Интернет-аддикции у подростков: дис... канд. пед. наук: 13.00.01/ Казан. гос. ун-т им. В.И. Ульянова-Ленина. - Казань, 2009. - 214 с.
12. Чудова Н. В. Особенности образа «Я» «Жителя Интернета»// Психологический журнал, 2002. Т. 23. № 1. – С. 113-117
13. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В. Психология и психотерапия семьи. – СПб; Питер, 1999. – 652 с.



14. Donmus, V. The use of social networks in educational computer-game based foreign language learning [Электронный ресурс] / V. Donmus // Procedia – social and behavioral sciences. – 2010. – № 9. – URL: <http://www.sciencedirect.com>
15. Goldberg I. Are you suffering from Internet Addiction Disorder? 1996. [Электронный ресурс] - URL: <http://avocado.pc.helsinki.fi>
16. Vasile, C. Digital era psychology – studies on cognitive changes [Электронный ресурс] / C. Vasile // Procedia – social and behavioral sciences. – 2012. – № 33 – URL: <http://www.sciencedirect.com>

Психология

УДК: 159.973

кандидат педагогических наук, доцент **Насибуллина Анися Дамировна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

### ОСОБЕННОСТИ ОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКАМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ПРАВСТВЕННЫХ ПОНЯТИЙ И КАЧЕСТВ

*Аннотация.* Статья посвящена результатам исследования особенностей осознания подростками с умственной отсталостью ряда нравственных понятий и качеств.

*Ключевые слова:* нравственное сознание, нравственные понятия, процесс формирования нравственных понятий, подростки с умственной отсталостью.

*Annotation.* The article is devoted to the results of the study of the peculiarities of awareness of a number of moral concepts and qualities by adolescents with mental remains.

*Keywords:* moral consciousness, like concepts, the process of formation of moral concepts, adolescents with mental abandonment

**Введение.** Социально-экономические изменения в России существенно повлияли на психическое состояние общества, привели к изменению взглядов, убеждений, привычек, нравственных понятий и ценностей людей.

Нравственность личности проявляется через ее ценностные установки, когнитивные навыки (осмысленность нравственных понятий, качеств и свойств личности), способности к эмпатии и поведенческие стереотипы. Человек развивает в себе положительные нравственные черты в течение всей жизни, принимая высоконравственные решения даже в самых сложных ситуациях.

Формирование личности определяется не только степенью интеллектуального развития и возрастом, но и условиями воспитания, обучения и другими факторами. Процесс формирования нравственных понятий глубоко индивидуален, носит личностно обусловленный характер и оказывает влияние на поведение.

Отечественные психологи (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.В. Симонов и др.) к числу общих закономерностей нравственного формирования личности относят взаимодействие между сознанием и деятельностью человека. Это проявляется в том, что, с одной стороны, содержание и формы деятельности определяют содержание и интенсивность развития сознания, а с другой – деятельность людей – есть форма проявления сознания.

Нравственные категории или понятия можно рассматривать как ориентир, средство актуализации личностной ответственности в отношении следования всеобщим непреложным требованиям, которые личность использует к себе.

Одним из значимых периодов формирования нравственного самосознания и соответствующих понятий является подростковый. Именно в это время личность «кристаллизуется», базовые подструктуры обретают «взрослые» очертания и жестко увязываются между собой (К.В. Андреева, И.С. Кон, Г. Крайг, И.Ю. Кулагина, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн).

У подростков формируется относительно устойчивая система отношений к окружающим и к самим себе, возрастает интерес к собственной личности, стремление разобраться в своих качествах, поступках, формируется самооценка. В центре внимания в этот период становятся вопросы, связанные с нормами и правилами взаимоотношений между людьми, складываются моральные взгляды и оценки. Заметно проявляется у подростков стремление к самостоятельности и независимости, которые, в силу различных обстоятельств, может иметь отрицательный характер. Важным фактором личностного развития является коллектив сверстников [5, 6].

Теоретический анализ научных работ показывает, что наукой накоплен богатый материал, помогающий осуществлять нравственно-воспитательное воздействие на подрастающее поколение. Заявленная проблема в настоящее время отличается сложностью и многогранностью, так как произошла интенсивная примитивизация нравственного сознания у подрастающего поколения, отмечается рост цинизма, грубости, жестокости, агрессивности (А.С. Белкин, А.К. Дусовицкий, А.А. Реан, Е.Е. Соловцова).

В реалиях современного общества актуальной проблемой становится исследование особенностей осознания и усвоения нравственных понятий, качеств подростками с умственной отсталостью. Существует большой запрос педагогической практики на коррекционно-воспитательную работу, связанную с включением данного контингента обучающихся в дальнейшую самостоятельную жизнь.

Изучение специфики умственной отсталости в нашей стране наиболее интенсивно велось 50-70-е гг. XX века такими известными отечественными клиницистами, как Д.Н. Исаев, В.В. Ковалёв, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др.

Особенности развития личности при умственной отсталости представлены в исследованиях таких ученых, как Л.В. Кузнецова, К.С. Лебединская, В.Г. Петрова, Б.П. Пузанов, С.Я. Рубинштейн и других.

Когнитивная описательная составляющая нравственного самосознания у подростков с легкой степенью умственной отсталости довольно сжатая, бедная. Качественное своеобразие нравственного развития умственно отсталых подростков проявляется в поведенческих ориентациях, которые являются в основном неустойчивыми и относительно устойчивыми. Отмечается появление большого количества поведенческих

ориентаций, основанных на личной выгоде, помимо поведенческих ориентаций, основанных на страхе и морально-нравственном компоненте [1].

Развитие нравственной сферы школьников с умственной отсталостью в большей мере обуславливается внешними условиями, главными из которых являются семья, специальное обучение и правильная организация всей жизни обучающихся. Присущие им импульсивные проявления обиды, злости, радости и другие постепенно сглаживаются под влиянием обучения и воспитания.

У старших подростков появляется осмысливание своих действий и поступков, формируются положительные привычки и правильное бытовое поведение, необходимые для их успешной социальной адаптации [3].

**Формулировка цели статьи.** Цель исследования заключается в изучении особенностей осознания нравственных понятий и качеств подростками с легкой степенью умственной отсталости.

**Изложение основного материала статьи.** Для осуществления поставленной цели было организовано исследование на базе ГКОУ «Специальная общеобразовательная школа №13» г. Оренбурга, в котором приняли участие 20 подростков с легкой степенью умственной отсталости.

С учетом цели исследования программа экспериментального изучения включала следующие методы:

1) методику с целью выявления уровня понимания сущностных характеристик нравственных качеств.

Процедура исследования включает две серии. В основе первой серии лежит способ ранжирования с целью выявления представлений испытуемых о значимости нравственных качеств для человека. Для ранжирования участникам предлагались качества: бескорыстие, доброта, дружелюбие, заботливость, отзывчивость, скромность, сочувствие, уважительность, честность, чуткость.

Задача второй серии: выявление уровня понимания сущностных характеристик нравственных качеств.

2) методику «Закончи предложение» И.Б. Дермантовой [2].

Обработка полученных данных по методикам проводилась с применением метода контент-анализа, на основе которого выполняется качественный анализ употребляемых подростками высказываний, имеющих семантическую близость и объединяющихся в категории. Важным является установление частоты появления словесных конструкций в группе испытуемых. Определенный интерес представляет и регистрация общего количества употребленных элементов письменной речевой продукции (слов, суждений).

Процедура исследования соответствовала требованиям к организации и проведению диагностической работы и особенностям группы респондентов. Инструкции давались в словесной формулировке, предъявлялись в печатной форме, при необходимости повторялись неоднократно. После того, как подросток выражал готовность к выполнению задания, было проведено психодиагностическое исследование. Участие подростков носило добровольный характер.

Соматических проявлений на момент исследования не наблюдалось, все испытуемые чувствовали себя удовлетворительно. Для активизации взаимодействия с участниками исследования обеспечивалось установление доверительного контакта и соблюдение принципа конфиденциальности. В целом, большинство испытуемых охотно приступали к выполнению задания. Подростки с легкой степенью умственной отсталости работали в подгруппах по 3-4 человека. Диагностическая работа проводилась во внеурочное время.

В начале нашего исследования мы провели изучение уровня осознания подростками нравственных норм и суждений. Участникам исследования были предложены карточки с десятью личностными качествами (бескорыстие, доброта, дружелюбие, заботливость, отзывчивость, скромность, сочувствие, уважительность, честность, чуткость), которые им нужно было разложить, по степени значимости, т.е. определить ранговое место.

Проанализируем результаты, приведенные на рисунке 1.

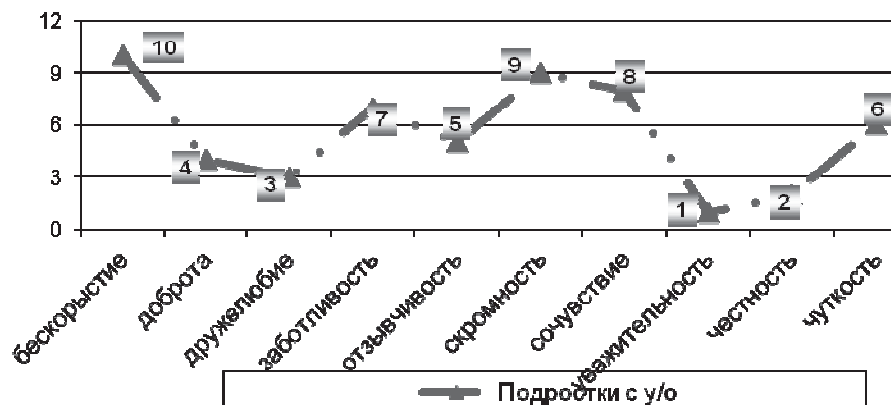


Рисунок 1. Ранговые места нравственных качеств

Согласно данным рис.1 показатели значимости нравственных качеств имеют различное значение для участников исследования: качества «уважительность» и «честность» актуальны для подростков и занимают первую и вторую позиции, незначимы - «бескорыстие» и «скромность» (соответственно 10 и 9 позиции).

По другим качествам установлены явные расхождения – разность ранговых мест в группе участников исследования по таким качествам, как «доброта», «дружелюбие», «сочувствие» составляет 3 единицы, «отзывчивость» и «чуткость» - 2 единицы.

Респонденты с легкой степенью умственной отсталости на 3 и 4 ранговые места ставят такие качества, как «отзывчивость» и «чуткость».

Следовательно, можно предположить, что для подростков с легкой степенью умственной отсталости важно, чтобы им сочувствовали и отзывались на их нужды и потребности (одностороннее личностное благополучие, ориентации, основанные на личной выгоде) [4].

В отношении нравственных качеств, которые занимают последние ранговые места, следует отметить, что это связано с современными условиями, складывающимися в стране и обществе.

Как видим, уровень осознания значимости нравственных качеств школьников с умственной отсталостью приближается к возрастной норме, тем не менее далеко не в полной мере.

Изучение подростков в ходе диагностики показало, что при ранжировании нравственных качеств большинство подростков с легкой степенью умственной отсталости не понимают их существенных характеристик, поэтому во второй части данной методики было предложено дать определения каждому качеству.

Содержание нравственных качеств имеют как поведенческий («надо помогать всем - маленьким и старшим» - Алексей С.), так и эмоционально-чувственный компоненты («любить», «приятно», «хорошее настроение»).

В деятельностном плане смысл понятий «доброта» чаще связан с получением каких-то благ. Так, например, «доброта – это когда мне все чего-нибудь дают» (Ксения П.), «когда нас угощают, а может ещё и друг друга» (Ирина М.), т.е. преобладают варианты ответов, раскрывающие долг и обязанность. Однако понимание на уровне долженствования носит потребительский характер, и описывается так, что это должно быть направлено другими по отношению к ним самим.

Сближенный неглубокий смысл обнаружен и по другим качествам. Школьники, раскрывая такую категорию как «отзывчивость», говорят о необходимости «помогать слабым, *когда просят* помочь» (Дмитрий А.), уточняя при этом - помощь «только в очень в трудную минуту» (Вера А.). «Заботливость – когда я болею, плачу и мне всё приносят и заботу тоже» (Катя Н.). Как видим, высказывания участников носят поверхностный, потребительский характер, свидетельствуют об отсутствии собственной активности и ответственности.

Достаточно часто встречаются ответы, как набор однокоренных слов: «Дружелюбие - это дружество с друзьями» (Ксения П.), «я к друзьям и родителям дружелюбен (Сергей М.). «Отзывчивость – это когда друзья зовут, а я – отзываюсь» (Сергей М.); «Заботливость – это забота о человеке, который нуждается в заботе» (Люда П.), «Скромность – когда человек всегда скромный» (Ляля И.) [4].

Другими словами, представления о данных нравственных качествах у большинства подростков с легкой степенью умственной отсталости только приближаются к общепринятому смыслу. Нравственные суждения испытуемых нередко неопределенны, неустойчивы, а иногда и ошибочны. Часто они отождествляют совершенно разные понятия (упорство и упрямство, смелость и лихачество, гордость и заносчивость).

Общее количество употребленных элементов письменной речевой продукции при характеристике нравственных качеств невелико, обращает на себя внимание небольшая вариативность составляющих элементов понятия. Помимо поведенческих ориентаций, основанных на морально-нравственном компоненте, отмечается преобладание поведенческих ориентаций, основанных на личной выгоде.

Проективная методика «*Закончи предложение*» относится к группе аддитивных проективных технологий (завершение предложений, рассказов, историй). Обследуемым предлагались четыре незаконченных предложения, которые необходимо было завершить по своему усмотрению.

В ответах подростков с легкой степенью умственной отсталости просматривается некоторое отставание в реальности оценки происходящего и прогнозировании своих действий в заданной ситуации. Приведем примеры.

При завершении предложения «Если я знаю, что поступил (а) неправильно, то ...» подростки с легкой степенью умственной отсталости пишут «извинюсь» (Алексей А.) или «прошу прощения» (Олег К.), «попробую исправить» (Катя Н.) или «постараюсь сделать правильно» (Ирина В.), т.е. только признаю вину и сделаю попытку исправить ситуацию.

В ответах на предложение «Когда я затрудняюсь сам(а) принять правильное решение, то...» респонденты называют старших – родителей, родственников, а подростки нормы добавляют учителей и психологов. На второй позиции – в качестве советчиков выступают друзья, братья и сестры. Почти треть подростков с умственной отсталостью не называют адресата помощи и пишут «обращусь к кому-нибудь», такое же количество сверстников нормы пишут «я сам в состоянии принимать любое решение».

Ответы на данное предложение подтверждают положение о том, что не все подростки имеют референтную группу лиц, с которыми можно советоваться и откровенничать, и характеризуют выраженное стремление к уходу от контроля со стороны взрослых, проявление чувства взрослости.

При завершении третьего предложения «Выбирая между интересным, но необязательным, и необходимым, но скучным занятием, я обычно...» большинство школьников с легкой степенью умственной отсталости отдают предпочтение интересному занятию, 5 (25%) подростков отказываются и от того, и от другого. Только один человек пишет «поработаю немного и бросаю» (Алексей С.) [2].

При завершении предложения «Когда в моем присутствии обижают человека, я...» все участники исследования в ответах выразили готовность оказать помощь и поддержку тому, кого обижают.

Анализ данных позволил сделать вывод, что испытуемые адекватно оценивают предложенную ситуацию, вместе с тем присутствует однородность и шаблонность ответов действий и способов реагирования.

**Выводы.** Многоплановость изменений в экономической, политической, социальной и духовной жизни современной России оказывает неоднозначное влияние на личность.

В ходе проведенного исследования мы пришли к заключению, что в настоящее время проблема изучения особенностей осознания нравственных понятий подростками с легкой степенью умственной отсталости является актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане.

Результаты изучения уровня осознания нравственных понятий свидетельствуют о том, что у подростков с легкой степенью умственной отсталости нравственные представления носят буквальный или размытый характер. Восприятие нравственных понятий и качеств недостаточно четкое и полное, является конкретным и упорным, их направленность в первую очередь, преимущественно на себя.

#### **Литература:**

1. Белополюская, Н.Л. Коррекция эмоциональных реакций на неуспех детей со сниженным интеллектом/ Н.Л. Белополюская // Вопросы психологии. - 1992, - № 1-2. – С. 33

2. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И.Б. Дермантова. – СПб.: Изд-во «Речь», 2002. – 176 с.
3. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталого школьника: Олигофренопсихология / В.Г. Петрова. – М.: Просвещение, 1996. – 186 с.
4. Насибуллина, А.Д. Психолого-педагогические аспекты организации мониторинга развития личности подростка с умственной отсталостью в коллективе сверстников / А.Д. Насибуллина: мат-лы Межд. науч.-практ. конф. «Классный коллектив в современной науке и практике» (Оренбург, 17-20 мая 2016 г.) / Отв.ред.: В.Г. Рындал. – Оренбург: Изд-во «Оренбургский государственный университет», 2016. – С. 232–235.
5. Реан, А.А. Психология подростка. Трудный возраст от 11 до 18 лет / А.А. Реан. – М.: Прайм-Еврознак, 2006. – 480 с.
6. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности / Д.И. Фельдштейн – М.: Педагогика, 1994. – 240 с.

**Психология**

**УДК 159.9**

**кандидат медицинских наук, доцент кафедры истории,  
социологии и права Неклюдова Виктория Валентиновна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Пермский государственный аграрно-технологический  
университет имени академика Д. Н. Прянишникова» (г. Пермь)

### **ОДИНОЧЕСТВО КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

*Аннотация.* В статье проанализирована проблема использования одиночества в студенчестве с целью развития личностного потенциала. Рассмотрены особенности восприятия одиночества молодыми людьми в период получения высшего образования. Представлены результаты психодиагностики переживания одиночества студентов аграрного вуза (использован дифференциальный опросник переживания одиночества Осина, Леонтьева).

*Ключевые слова:* одиночество, юношеский возраст, студенчество, самопознание в юношеском возрасте, ресурсы развития личности, творчество.

*Annotation.* The article analyzes the problem of the loneliness usage in the students to develop personal potential. The features of perception of loneliness by young people in the period of higher education are considered. The results of psycho-diagnostics experiences of the agrarian University students loneliness (used differential questionnaire feelings of loneliness of E.N. Aspen, D.A. Leontiev).

*Keywords:* loneliness, adolescence, students, self-knowledge in adolescence, resources of personality development, creativity.

**Введение.** Психическая устойчивость и цельность личности в современном мире, характеризующемся быстрой изменчивостью и неблагоприятными условиями, – необходимое условие сохранения психического и физического здоровья, успешности личности.

Актуальность темы использования одиночества в студенческие годы с целью развития личностного потенциала обусловлена неостребованностью данного эмоционального состояния молодыми людьми вследствие сложившихся стереотипов отрицательной окраски одиночества.

Гиперболизированное значение развитых социальных связей оказывает негативное влияние на оценку молодыми людьми возможностей собственного состояния одиночества.

**Формулировка цели статьи:** проанализировать проблему использования одиночества в студенческие годы с целью развития личностного потенциала. Рассмотреть особенности восприятия одиночества молодыми людьми в период получения высшего образования. Диагностировать и представить результаты психодиагностики переживания одиночества студентов аграрного вуза посредством использования дифференциального опросника переживания одиночества Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева.

**Изложение основного материала статьи.** Достижения личности в юношеском возрасте, в котором находится студенческая молодежь, имеют важное значение для всей дальнейшей жизни: формирование мировоззрения, определение своего места в жизни, правильный профессиональный выбор, личностное становление, определение эго-идентичности и групповой идентичности, осознание прошлого опыта и будущего жизненного плана. Как емко охарактеризовал данный возрастной период Э. Эриксон: юность – это основа психологического и социального благополучия [9].

Поэтому необходимо эффективно использовать все психические ресурсы для развития личности в юношеском возрасте, преодоления трудностей и достижения успехов в профессиональной деятельности и личной жизни. Всего выделяют четыре класса ресурсов: физиологические (здоровье, тип нервной системы), психологические (особенности личности, характера, способностей, психических процессов), предметно-материальные (средства передвижения) и социальные ресурсы (социальная поддержка, социальный капитал, репутация). Причем, дефицит одних видов ресурсов может компенсироваться за счет других [4].

Существуют следующие виды психологических (личностных) ресурсов:

1) психологические ресурсы устойчивости: ценностно-смысловые ресурсы (удовлетворенность жизнью, осмысленность жизни, чувство связности, субъективная витальность, базовые убеждения). Они необходимы субъекту для чувства уверенности в себе, устойчивой самооценки и формирования внутреннего права на активность и принятие решений;

2) психологические ресурсы саморегуляции: мера субъективного контроля над обстоятельствами жизни или зависимости от них, устойчивые ожидания положительных или отрицательных исходов событий, стратегии взаимодействия со сложностью и неопределенностью, гибкость или ригидность целеполагания, характеристики связи усилий с результатами деятельности; каузальные ориентации, locus контроля, ориентация на действие/состояние, самоэффективность, толерантность к неопределенности, склонность к риску, полнезависимость, рефлексия, параметры временной перспективы; оптимизм или жизнестойкость (одновременно могут быть ресурсами устойчивости и ресурсами саморегуляции);



3) мотивационные ресурсы – отражают энергетическое обеспечение действий индивида по преодолению стрессовой ситуации;

4) инструментальные ресурсы: способности, приобретенные инструментальные навыки и компетенции, стереотипные тактики реагирования на ситуации (психологические защиты) [2].

Личностные ресурсы выполняют следующие функции:

- буферную: уменьшает зависимость психологического благополучия от факторов среды и ситуации;
- фильтрующую: опосредует восприятие и оценку субъектом жизненных обстоятельств;
- мотивационную: способствует восприятию рабочих ресурсов как наиболее доступных, а рабочих требований – не представляющих угрозы благополучию [3].

По определению Д.А. Леонтьева и соавторов, стержень личности – это личностный потенциал, представляющий собой потенциал саморегуляции, интегральную характеристику уровня личностной зрелости, отражающую меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоления личностью самой себя, ее способность к самодетерминации и самообновлению с сохранением смысловых ориентаций и базовых структур при изменении целей и программ своей деятельности и самореализации [5].

В структуре личностного потенциала в соответствии с его сторонами выделяют три группы переменных:

1) связанные с успешностью самоопределения в пространстве возможностей и выбора цели для последующей реализации; 2) связанные с организацией целенаправленной деятельности; 3) связанные с сохранением устойчивости и цельности на фоне неблагоприятных или враждебных обстоятельств.

Различают следующие ситуации, в которых наиболее выражено значение личностного потенциала:

- ситуации неопределенности;
- ситуации достижения;
- ситуации внешнего давления или угрозы.

В ситуации неопределенности субъекту необходимо сформировать отношение к ней (ситуации), установить цели и перспективы их достижения. Ситуации достижения требуют от субъекта реализации поставленной (или заданной) цели с соответствующими критериями. Ситуации внешнего давления или угрозы ставят перед субъектом задачу сохранения себя как личности, своих ценностей, целей и перспектив.

В соответствии с видом ситуации выделяют функции и подструктуры личностного потенциала, взаимосвязанные между собой:

- функция самоопределения (потенциал самоопределения);
- функция реализации (потенциал реализации);
- функция сохранения (потенциал сохранения).

Выделяют следующие показатели оценки личностного потенциала: автономная каузальность, жизнестойкость, атрибутивный оптимизм, самоэффективность, контроль за действием, толерантность к неопределенности; стили совладания, субъективная витальность, рефлексивность [8].

Под автономной каузальностью понимают наличие внутренней мотивационной подсистемы индивида. Личность с автономной каузальной ориентацией отличается высокой самооценкой, способностью управлять собственными мотивами, с чувством компетентности, самодетерминированности; при принятии решений о дальнейших действиях субъект анализирует и активно применяет информацию об изменениях в среде, что находит отражение в гибком поведении (в зависимости от изменений в среде) [1].

Учеными (Д.А. Леонтьев и соавт.) выявлено, что автономная каузальность и толерантность к неопределенности наиболее значимы для функции самоопределения, самоэффективность и контроль за действием – для функции реализации, атрибутивный оптимизм и жизнестойкость – наиболее универсальные переменные и имеют значение во всех ситуациях [8].

Необходимо отметить, что такое эмоциональное состояние как одиночество (его позитивный потенциал) может быть катализатором личностного потенциала и ресурсом развития личности в юношеском возрасте.

Для адекватного понимания феномена одиночества необходимо различать болезненное переживание одиночества как отделенности, изолированности от людей и переживания, связанные с уединением, которые могут быть позитивными или негативными [7].

Как выявлено Е.В. Неумовой-Колчеданцевой, существует несколько аспектов одиночества:

- объективный аспект – «располагающие» к одиночеству условия (аномия, отчуждение, изоляция) связаны с деформированным характером социальных отношений;
- субъективный аспект – переживание личности, осознающей (интуитивно чувствующей) в социальных отношениях враждебное начало;
- собственно одиночество – переживание по поводу деформации связей личности с различными аспектами действительности, но относительно независимое от внешних условий.

Выделены негативный и позитивный смысл одиночества. Негативный смысл заключается в том, что одиночество является детерминантой деформированного развития, препятствуя личности освоению социальных отношений. Позитивный смысл – становление индивидуальности личности, развитие личностной рефлексии, экзистенциальных размышлений, что способствует развитию личностных качеств, необходимых как для успешной интеграции в социум, так и для саморазвития личности. Результаты позитивного одиночества: самопознание личности и саморегуляция ее активности; развитие и сохранение индивидуальности и стабилизации психофизического состояния, творчества и самосовершенствования; объединение свободы и ответственности в единый механизм саморегуляции активности личности.

В результате исследований Е.В. Неумовой-Колчеданцевой выявлено, что позитивный потенциал одиночества является фактором низкой самопривязанности, индикатором неудовлетворенности человека своим положением, вызывает стремление соответствовать идеальным представлениям о себе. Среди всех типов одиночества (интернальное отрицательное, экстернальное отрицательное, экстернальное положительное, интернальное положительное), не смотря на «положительный» знак, лишь интернальное положительное одиночество является следствием осознанного, глубоко мотивированного личностного выбора и представляет собой ресурс личностного развития [6].

С целью изучения отношения к одиночеству обучающихся вуза была проведена психодиагностика студентов аграрного вуза различных курсов и направлений подготовки.

Эмпирической базой исследования выступает Пермский государственный аграрно-технологический университет (Пермский ГАТУ). Субъектом исследования являются студенты Пермского ГАТУ, обучающиеся по программам бакалавриата. Простую случайную выборку составили студенты очной формы обучения разных курсов направлений подготовки: «Агрономия», «Садоводство», «Лесное дело», «Землеустройство и кадастры» в количестве 96 человек, обоих полов в возрасте от 18 до 23 лет. Использованный метод: «Дифференциальный опросник переживания одиночества» (ДОПО-3), разработанный Е.Н. Осиным и Д.А. Леонтьевым [7].

Методика ДОПО-3 создана на основе авторской модели Е.Н. Осина и Д.А. Леонтьева отношения к одиночеству, согласно которой принятие одиночества как экзистенциального факта открывает человеку возможность ценить ситуации уединения и использовать их как ресурс для аутокоммуникации и личностного роста. Неприятие или страх одиночества, напротив, приводят к избеганию уединения, постоянному поиску социальных контактов, что становится избеганием встречи человека с самим собой и препятствием для личностного роста. ДОПО-3 состоит из 40 (краткая версия – из 24) утверждений, сгруппированных в три шкалы, измеряющие переживание одиночества и два аспекта отношения к нему: позитивное одиночество и зависимость от общения. При разработке методики использовано несколько выборок общим объемом более 2500 респондентов. Шкалы методики надежны (в диапазоне 0.81–0.90), структурная валидность подтверждена результатами конфирматорного факторного анализа. Конвергентная и дискриминантная валидность установлена путем анализа связей шкал с показателями субъективного благополучия, осмысленности жизни, экстраверсии, мотивации аффилиации, субъективного отчуждения. На основе кластерного анализа шкал ДОПО выделены и описаны четыре качественно специфических типа отношения личности к проблеме одиночества [7].

В результате собственного исследования студентов полной версией ДОПО-3 выявлено следующее:

- 100 % респондентов продемонстрировали значимость субшкалы «Ресурс уединения», отражающей продуктивные аспекты уединения;

- 77,8 % опрошенных студентов отметили «Радость уединения», т.е. принятие одиночества и уединения как значимый (выше среднего) показатель, 22,2 % – как выраженный (более высокий) показатель;

- 66,7 % опрошенных студентов отметили «Дисфорию одиночества», т.е. негативные чувства, связанные с пребыванием в одиночестве;

- 55,6 % респондентов обнаружили значимость шкалы «Одиночество как проблема», отражающую негативную оценку одиночества как феномена, 22,2 % – выраженность шкалы «Одиночество как проблема»;

- 66,7 % респондентов обнаружили значимость шкалы «Зависимость от общения», отражающую неприятие одиночества, неспособность оставаться одному, свидетельство негативного представления об одиночестве (связаны с неприятными или болезненными переживаниями), 11,1 % – выраженность шкалы «Зависимость от общения»;

- 66,7 % респондентов обнаружили значимость шкалы «Позитивное одиночество», отражающую способность человека находить ресурс в уединении, творчески использовать его для самопознания и саморазвития; 33,3% – выраженность шкалы «Позитивное одиночество» свидетельствует о том, что респонденты испытывают положительные эмоции в ситуациях уединения, умеют ценить их и стремятся осознанно уделять время наедине с самим собой в собственной жизни (высокая вероятность творческой активности).

**Выводы.** Диагностированное осознание одиночества, характерного для студенческой молодежи, как ресурса личностного развития, радости уединения и позитивного одиночества, а также выявленные проблемы предполагают дальнейшую психолого-педагогическую работу со студентами по коррекции негативных переживаний, осознанию одиночества и его положительного восприятия.

Результаты психодиагностики отношения к одиночеству студентов-аграриев являются основанием для дальнейшего изучения данной темы (в рамках изучения различных дисциплин гуманитарного блока), развития творческого потенциала (привлечение студентов к научно-исследовательской работе) и решения вопросов, относящихся к осознанию одиночества как ресурса для аутокоммуникации, внутренних преобразований и личностного роста молодых специалистов.

#### Литература:

1. Дергачева О.В. Личностная автономия как предмет психологического исследования / О.В. Дергачева: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 21 с.
2. Иванова Т.Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия / Т.Ю. Иванова: дисс. ... канд. психол. наук – М., 2016. – 182 с.
3. Леонтьев Д.А. Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов / Д.А. Леонтьев // Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: материалы II Международной научно-практ. конференции. Кострома, 2010. – Т. 2. – С. 40–42.
4. Леонтьев Д.А. Развитие личности в норме и в затрудненных условиях: вызовы и ресурсы / Д.А. Леонтьев // Культурно-историческая психология, 2014. – № 3. – С. 97–106.
5. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл. 2011. – 680 с.
6. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте // Образование и наука. – 2011. – № 1 (80). – С. 42–51.
7. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства / Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 55–81.
8. Сохань Л.В. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева: Рецензия Л.В. Сохань, И.В. Степаненко // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 151–154.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред и предисл. Толстых А.В. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

УДК 376.356

**кандидат психологических наук Прилепко Юлия Владимировна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь);

**кандидат педагогических наук Калашникова Виктория Александровна**

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОО К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

*Аннотация.* В данной статье рассмотрены особенности кохлеарной имплантации, сущность работы с детьми после кохлеарной имплантации, особенности психологической готовности педагогов к работе с детьми после кохлеарной имплантации.

*Ключевые слова:* кохлеарная имплантация, психологическая готовность педагога, слухоречевая реабилитация.

*Annotation.* This article describes the features of cochlear implantation, the essence of working with children after cochlear implantation, features of psychological readiness of teachers to work with children after cochlear implantation.

*Keywords:* cochlear implantation, psychological readiness of the teacher, auditory rehabilitation.

**Введение.** Возможности оказания помощи детям, находящимся в условиях нарушенного слуха, до недавнего времени были ограничены, поскольку применяемые слуховые аппараты в подобных случаях не всегда были эффективны. В настоящее время реальный шанс реабилитации и включения в активный образ жизни неслышащим детям дало активное применение кохлеарной имплантации. На данный момент система кохлеарной имплантации - самое совершенное устройство для помощи лица, имеющим выраженную слуховую дисфункцию [1].

Восстановление слуха таким способом дает возможность большинству неслышащих детей возобновить звуковосприятие, что способствует расширению, обогащению речевой функции и развитию психических процессов в целом, а также позволяет посещать общеобразовательные организации и способствовать активной адаптации к окружающей среде в положительной динамике приспособления.

В связи с этим педагоги, работающие в общеобразовательных организациях, должны обладать необходимыми профессиональными качествами, иметь определенные умения и навыки по работе с детьми после кохлеарной имплантации, и, что крайне важно, быть психологически готовы к работе и взаимодействию с детьми, имеющим восстановленный слух.

**Изложение основного материала статьи.** На территории России в данный момент операции по кохлеарному имплантированию выполняются в ведущих клиниках страны в рамках разного рода программ. Сейчас в год выполняется около двухсот имплантаций неслышащим. В этой связи образуется новая своеобразная группа детей с нарушенным слухом — это глухие дети с возникшим слухом, на основе которого возможно развитие адекватного слухового восприятия и полноценного развития устной речи.

Исследованием детей с кохлеарными имплантами занимались такие специалисты как: О.В. Зонтова, И.В. Королева, А.А. Ланцов, С.В. Левин, А.И. Лопотко, И.Т. Мухамедов, Э.В. Миронова, Т.В. Николаева, Ю.М. Овчинников, Г.Н. Пенин, Н.В. Пудов, И.В. Сатаева, Г.А. Таварткиладзе, И.Д. Фроленкова, Ю.К. Янов и многие другие.

Для прооперированных детей расширяются возможности восстановить звуковосприятие и посещать множество образовательных организаций, что позволяет восполнить и обогатить речевые функции и развить психические процессы в целом, а также способствовать активной адаптации к окружающей среде в положительной динамике приспособления [3].

Кохлеарная имплантация (далее КИ) - хирургическое вмешательство, в результате которого во внутреннее ухо (улитку) глухого человека вводится система электродов, обеспечивающая восприятие звуков: неречевых (физических) и речевых посредством электрической стимуляции слухового нерва [4].

Кохлеарная имплантация — это система мероприятий, направленная на восстановление отсутствующего слуха и включает в себя 5 взаимосвязанных друг с другом элементов: техническое средство – кохлеарный имплант и речевой процессор; отбор кандидатов на операцию; медицинскую помощь – операцию по установке КИ; первое включение и настройку речевого процессора; психолого-педагогическую реабилитацию.

Реабилитационная послеоперационная программа для детей дошкольного возраста включает в себя настройку речевого процессора кохлеарного импланта, развитие восприятия слуха и речи, общее психическое развитие ребенка (невербальный интеллект, моторика, память, внимание и т. д.) и психологическую помощь ребенку и его близким [1].

Операция, в свою очередь, не дает уникальную возможность глухим детям сразу же после подключения речевого процессора различать звуковые сигналы и вступать в коммуникативные связи. После проведения первой настройки процессора ребенку необходима психолого-педагогическая помощь по развитию слухового восприятия и речи. Поэтому, главная цель реабилитации детей с КИ — научить воспринимать, различать и распознавать окружающие звуки, понимать их значение и пользоваться данным опытом для развития речи [2].

После проведения слухопротезирования запускаются механизмы социальной и психофизиологической адаптации. Работа этих механизмов связана с изменениями, а именно расширениями возможностей ребенка.

Ребенок с КИ вынужден приспосабливаться к изменениям: к режиму дня; к двигательной активности; появлению новых обязанностей; новому восприятию речи (без применения табличек, жестов) и новым взаимодействиям.

На процесс успешной адаптации ребенка с кохлеарной имплантацией воздействуют некоторые факторы. Одним из них является положительное социальное окружение ребенка, и особенно семья. Крайне важно то,

как члены семьи реагируют на проблемы ребенка после КИ, от этого будут зависеть его адаптивные возможности.

Важнейшим показателем адаптационной перестройки организма является повышающийся уровень его защитных свойств и активное развитие способности к осуществлению быстрой и эффективной мобилизации.

Таким образом, адаптация детей после КИ к новым слухоречевым условиям основывается на психофизическом состоянии, выражающемся в различных изменениях нервной системы: изменения моторной деятельности, когнитивных процессов и поведения в целом.

Однако абсолютно невозможно развиваться и вливаться в социальную среду ребенку самостоятельно после кохлеарной имплантации. В этом ему требуется помощь ряда специалистов, на первых порах в процессе реабилитации не заменимым является медицинский персонал и сурдопедагог, затем подключается логопед и педагог-психолог.

На этапе слухоречевой реабилитации педагогический персонал реализует следующие компоненты:

1. Обучение анализу речи и других звуков, накопление в памяти ребенка образов различных звуков и слов.

2. Овладение системой родного языка – понимание значение слов, правил изменения и соединения слов в предложениях.

3. Обучение восприятию, произношению различных звуков речи и умению соединять их в слова и предложения.

4. Общение и взаимодействие с другими людьми при помощи речи. Это очень важно, так как многие дети в условиях нарушенного слуха часто не используют слова и фразы для общения за пределами учебного класса, хотя знают и произносят их на занятии с педагогом [3].

Выделяют последовательные периоды слухоречевой реабилитации детей с КИ:

Начальный период развития слухового и слухоречевого восприятия с кохлеарным имплантом, который исключительно связан с развитием у ребенка начального интереса к звукам. За это время должны быть достигнуты параметры настройки процессора, которые позволят ребенку воспринимать все многообразие звуков речи. Работа педагогов, а также близких должна быть направлена на развитие интереса к звуковой составляющей окружающего мира ребенка.

Основной период развития слухового и слухоречевого восприятия. В этот период у ребенка достигаются оптимальные и стабильные параметры настройки процессора КИ, формируется способность анализировать окружающие звуки и речь как звуковые сигналы [4]. Ребенок учится обнаруживать разные звуки, у него формируется непроизвольное и произвольное слуховое внимание, он узнает и запоминает разные звуки и слова. Занятия с сурдопедагогом и логопедом стимулируют слухоречевое развитие и формируют у ребенка речевую систему, благодаря которому накапливается активный и пассивный словарь, происходит формирование и развитие грамматической системы языка. Отсюда следует вывод, что этот этап характеризуется тем, что ребенок постепенно начинает понимать часто используемые слова и предложения.

Языковой период развития восприятия речи. Ключевым в этот период является развитие системы родного языка. Ребенок всё время должен слышать родную речь, пользоваться ей, проходить специальные занятия по освоению и изучению родного языка. Особое внимание следует уделять развитию у ребенка слухового восприятия грамматического аспекта речи. У ребенка продолжает улучшаться восприятие звуков и речи – он начинает различать речь в шуме, речь разных людей и речь, не обращенную к нему.

Период развития связной речи и понимания сложных текстов. Это период характеризуется дальнейшим накоплением словарного запаса, развитием грамматического и общего представления об окружающем мире. Отличие от предыдущего периода заключается в том, что это намного более высокий уровень овладения родным языком. Коэффициент его достижения - понимание ребенком прочитанного сложного текста, умение пересказать прочитанное, связно рассказать о различных явлениях и событиях, умение общаться с разными людьми при помощи речи [4].

Остановимся подробнее на задачах, принципах и методах работы с детьми дошкольного возраста после КИ, т.к. обеспечение всестороннего развития на основе коррекции имеющихся проблем выступает основной задачей дошкольного образования детей в условиях восстановленного слуха.

Принципы воспитания и обучения — это исходные положения, которые определяют характер деятельности педагога и детей. При воспитании и обучении дошкольников с восстановленным слухом применяется система общих дидактических принципов, свойственных для воспитания детей дошкольного возраста без нарушений, среди которых: научность, доступность, наглядность, систематичность воспитания и обучения, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, активность и самостоятельность в усвоении знаний, связь обучения с жизнью.

Так же выделяются специфические принципы, положенные в основу воспитания и обучения дошкольников с восстановленным слухом. Они определяются с учетом особенностей развития дошкольников, находящихся в условиях восстановленного слуха, а также продиктованы характером содержания работы с ними:

1. Принцип развивающего обучения. Данный принцип ориентирован на сохранение возможности ребенка и обеспечение соответствующего возрасту уровня психического развития.

2. Генетический принцип, основанный на учете последовательности возникновения и развития психических функций и новообразований в онтогенезе.

3. Деятельностный принцип. Психическое развитие дошкольника осуществляется через разного рода деятельность, благодаря которой ребенок познает окружающий мир, расширяет и углубляет способы ориентирования в нем, познает социальную сферу жизни, взаимоотношения с другими людьми.

4. Принцип коррекционной направленности воспитания и обучения. Является одним из ведущих принципов воспитания и обучения детей, находящихся в условиях нарушенного развития. Коррекционная направленность воспитания и обучения характеризует индивидуально-дифференцированный подход к ребенку, который строится с учетом структуры и выраженности нарушений ребенка и выявлении его потенциальных возможностей.

5. Принцип формирования речевого общения. Обучение языку через формирование речевого общения.

6. Принцип развития слухового восприятия, предполагающий максимальное использование и развитие остаточного слуха в процессе использования звукоусиливающей аппаратуры [3].



В современном мире дошкольная педагогика всё чаще выделяет методы, определяющие способы деятельности ребенка и познания окружающего мира: наглядные, практические и словесные. В работе с дошкольниками после КИ в качестве основных рассматривается использование наглядных, словесных, практических и игровых методов обучения [4].

Применение данных методов и эффективность в достижении успеха у дошкольников после КИ во многом зависят именно от профессиональной компетенции и личностных качеств педагогов, которые работают с данными детьми.

Профессиональное назначение специалиста в области работы с детьми, после КИ — это оказание разносторонней коррекционно-педагогической помощи таким детям, следствием которой может быть высокий уровень их реабилитации и интеграции в среду нормально слышащих людей [5].

Следует отметить, что наряду с профессиональными знаниями важное значение имеют личностные качества педагога ДОО. От личности педагога будет зависеть стиль отношений с детьми, родителями, другими сотрудниками дошкольного учреждения. Любовь к детям, понимание, чувство сострадания к родителям ребенка, стремление и умение не только оказать им профессиональную помощь, но и умение сопровождать и поддержать их — вот ключевые качества личности педагога. Кроме того, важными качествами личности педагога являются глубокий интерес к своей профессии и наличие познавательных педагогических интересов [5].

К личности педагога предъявляются высокие требования по соответствию уровня профессиональной подготовки требованиям, что предполагает хорошее владение профессиональными знаниями и высокий уровень общего гуманитарного образования. Профессиональная подготовка или переподготовка предполагает дефектологическое образование по направлению «специальная дошкольная педагогика» или «сурдопедагогика».

Педагог ДОО должен владеть следующим перечнем знаний, необходимых для осуществления профессиональной деятельности: анатомо-физиологические основы нарушений слуха, методы их профилактики; детская и специальная психология (сурдопсихология); аудиологические основы реабилитационной работы и слухопротезирования; дошкольная и специальная педагогика (сурдопедагогика); методики общеразвивающей и коррекционной работы с детьми, имеющими различную степень снижения слуха, а также комбинированные нарушения; методы психолого-педагогического изучения детей с нарушениями слуха; приемы консультирования родителей детей с нарушениями слуха; современные достижения в области отечественной и зарубежной сурдопедагогике.

Деятельность педагога по работе с детьми после КИ включает в себя три основных раздела: развитие восприятия слуха, речевое развитие и обучение произношению. Основными формами работы, по-прежнему, являются фронтальные и индивидуальные занятия. Также педагог осуществляет развивающую и коррекционную работу с детьми в их свободной деятельности, при проведении режимных моментов [5].

Выше перечисленные виды работы будут иметь у ребенка успех в том случае, если специалист психологически готов к работе с ребенком после КИ. Структура психологической готовности к работе с детьми после КИ включает совокупность следующих взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностный, когнитивный и операционально-деятельностный.

Мотивационно-ценностный компонент предполагает: осознание значимости деятельности; потребность помогать детям, находящимся в условиях нарушенного слуха; стремление к максимально эффективной работе с детьми, успешное выполнение своих функций, обязанностей, поставленных задач; интерес к детям и удовлетворение от работы с ними; профессионально-важные качества личности (толерантность, стрессоустойчивость, ответственность и т.д.); высшие чувства (долг, эмпатия); эмоционально-ценностный опыт.

Когнитивный компонент включает наличие: широкого круга знаний специфики работы с детьми, находящимися в условиях нарушенного слуха, их особенностей; знание форм, средств и методов профессиональной деятельности с детьми, имеющими слуховые нарушения; знания психофизиологических особенностей развития ребенка детского возраста, законодательства в области защиты прав детей, методов обучения и воспитания детей, методов и форм коррекции.

Операционально-деятельностный компонент: сформированность профессиональных навыков, необходимых для работы с детьми после КИ; знание приемов и методов обучения таких детей, владение специальными методами педагогической и коррекционной работы.

Готовность специалиста к работе с детьми после КИ в дошкольных образовательных учреждениях активно обсуждается в профессиональных сообществах педагогов и педагогов-психологов.

Анализ различных исследований психологической готовности педагогов ДОО к работе с детьми после КИ показывают, что большинство педагогов поддерживают совместное обучение таких детей со здоровыми и считают, что оно реально при реализации дополнительных условий. К таковым они отнесли: наличие тьютора, оказание коррекционной помощи со стороны педагога-дефектолога и сурдопедагога; осуществление просветительской работы среди людей; прохождение педагогами специальной профессиональной переподготовки; наличие индивидуального образовательного маршрута для детей после КИ; иной режим учебной деятельности. Основными проблемами во внедрении обучения детей после КИ в ДОО педагоги видят: отсутствие опыта работы с данной категорией детей, нехватку знаний по коррекционной психологии и дефектологии; невозможность уделить достаточно внимания в течение дня таким детям; вероятность потери качества отношений к другим детям; отсутствие серьезной методической поддержки; отсутствие помощников и узких специалистов (психологов, дефектологов, логопедов, сурдопедагогов, тьюторов и т.д.) в ДОО.

В практическом аспекте чаще всего отмечают важность мотивационно-ценностного элемента психологической готовности, который как правило развит у педагогов частично, то есть недостаточно, а когнитивный и операционально-деятельностный сформированы слабо. Педагоги, несомненно, осознают большую роль данной деятельности. Они исходят из потребности помогать детям после КИ, стремления работать максимально продуктивно и успешно выполнять свои функции, поставленные задачи. Но, к сожалению, зачастую педагоги сомневаются в возможности получить удовлетворение от работы с такими детьми. Они отмечают, что имеют пониженную стрессоустойчивость, у большинства отсутствует эмоционально-ценностный опыт работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

**Выводы.** Для успешной реабилитации и адаптации в различных сферах жизнедеятельности ребенка дошкольного возраста после КИ необходимо создавать максимально положительную среду, поддерживать его деятельность и адекватное поведение, которое возможно лишь благодаря грамотной специально организованной работе специалистов ДОО. Данная работа должна строиться на основе особых принципов и методов работы, продиктованных спецификой и особенностями детей после КИ, для чего необходим не только высокий уровень компетентности и знаний педагогов в области работы с такими детьми, но и значимым вступает их психологическая готовность. Помимо этого, успех в воспитании и обучении дошкольников после КИ в значительной степени зависит и от личностных качеств педагога.

**Литература:**

1. Ершова В.В., Попова М.Р. Психологическая адаптация детей с нарушениями слуха после кохлеарного имплантирования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2016. №2 (178).
2. Зонтова О.В. Рекомендации для родителей по развитию слухового восприятия детей с нарушенным слухом [Текст] / О. В. Зонтова. — СПб: КАРО, 2008. — 203 с.
3. Королева И.В. Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых: учебно-методическое пособие / И. В. Королева. - СПб.: ЛЕМА. - 2008. — 118 с.
4. Королева И.В. Развитие слуха и речи у глухих детей раннего возраста после кохлеарной имплантации. — СПб.: КАРО, 2009. — 288 с.
5. Сурдопедагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е. Г. Речицкой. — М.: ВЛАДОС, 2010 — 199 с.

**Психология**

УДК 159.922.76

**кандидат психологических наук, доцент Солдатов Дмитрий Вячеславович**  
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);  
**кандидат психологических наук, доцент Солдатова Светлана Викторовна**  
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОВЗ**

*Аннотация.* В статье рассматриваются этапы сопровождения профессионального обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ЛОВЗ), представлена базовая модель Центра психолого-педагогического сопровождения профессионального обучения и методическое обеспечение психолого-педагогического сопровождения профессионального обучения ЛОВЗ. Рассматривается специфика профессиональной деятельности педагога-психолога в инклюзивном образовательном пространстве. Раскрывается специфика психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих обучающихся с ОВЗ в условиях СПО.

*Ключевые слова:* инвалиды, лица с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное среднее профессиональное образование.

*Annotation.* The article deals with the stages of support of vocational training for disabled people and persons with disabilities. The basic model of the Center of psychological and pedagogical support of professional training and methodological support of psychological and pedagogical support of professional training of LOVZ is presented. The specificity of professional activity of the teacher-psychologist in inclusive educational space is considered. The specificity of psychological and pedagogical support of families of students with disabilities in the context of the SPO.

*Keywords:* disabled people, persons with disabilities, psycho-pedagogical support, inclusive secondary vocational education.

**Введение.** С нашей точки зрения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ЛОВЗ) в образовании нужно оценивать не как «ущербных» и «ограниченных», а как имеющих своеобразные особенности (особые образовательные потребности), которые необходимо учитывать в частности при обучении. Впрочем, особенности не являются отличительной чертой этих лиц; в конечном счете, те или иные особенности, индивидуальные свойства имеют и все остальные обучающиеся, не имеющие «диагнозов».

Очевидно, что у лиц с «ограниченными возможностями здоровья» есть неограниченно широкие возможности позитивной социализации: они не только потенциально способны эффективно социализироваться, но и доказывают это на деле. Инвалиды и ЛОВЗ потенциально не ограничены в возможности профессиональной интеграции. Они и раньше имели, и сейчас имеют широкие возможности для личностной и профессиональной самореализации, социальной коммуникации, успешности в различных сферах жизни. И вопрос не состоит в том, чтобы для них были созданы какие-то «щадящие» условия, но вопрос состоит в том, чтобы обучение осуществлялось в соответствии с их объективными потребностями в особых условиях, учитывающих состояние здоровья и некоторые иные обстоятельства [1; 4].

**Изложение основного материала статьи.** Для эффективного решения вопросов профессиональной подготовки в условиях инклюзивного профессионального образования необходимо выстроить систему психолого-педагогического сопровождения (ППС) инвалидов и ЛОВЗ. Такая система, конечно, имеет вариативную представленность в различных регионах, в разных образовательных организациях профессионального образования (ООПО), реализующих обучение инвалидов и ЛОВЗ [3; 5]. Но при всей вариативности этих систем можно выделить ряд общих, традиционно существующих этапов реализации мероприятий сопровождения профессионального обучения.

### **Этапы реализации мероприятий сопровождения профессионального обучения инвалидов и ЛОВЗ**

**Первый этап:** психолого-педагогическое сопровождение инвалидов и ЛОВЗ в процессе профессиональной оптации. На этом этапе традиционно решается широкий спектр специфических задач психолого-педагогического сопровождения:

- осуществление профориентационного консультирования инвалидов и ЛОВЗ;
- проведение профессионального тестирования инвалидов, а именно объективного и качественного выявления психофизиологических и личностных качеств, определения базовых профессиональных умений, навыков, знаний и способностей к обучению;
- проведение комплекса мероприятий по повышению общеобразовательного уровня поступающих в СПО и адаптации их к процессу профессионального обучения;
- разработка, адаптация и внедрение новых методик для оптимизации профессионального консультирования и профессионального тестирования инвалидов и ЛОВЗ.
- формулирование рекомендаций по разработке оптимальной программы проведения профессиональной реабилитации инвалида на основании полученных данных (интересов, склонностей, способностей, индивидуально-личностных особенностей, профессионально-важных качеств, мотивации, потенциальных и компенсаторных возможностей и уровня подготовки);
- проведение комплекса мероприятий по адаптации поступающего к процессу профессионального обучения, повышению его социальной активности;
- выделение группа риска из поступающих на профессиональную реабилитацию в СПО по результатам вступительных испытаний и мероприятий по профессиональной диагностике;
- обеспечение учебного процесса и адаптационных мероприятий на подготовительных курсах.
- обеспечение социально-психологического сопровождения слушателей подготовительных курсов и лиц, проходящих профессиональные диагностические мероприятия.

**Второй этап:** психолого-педагогическое сопровождение инвалидов и ЛОВЗ в процессе профессионального обучения.

- индивидуальное и групповое консультирование обучающихся СПО и членов их семей для облегчения вхождения в учебный процесс, активизации и приобретения новых навыков коммуникации и социальной адаптации;
- психокоррекционная работа в индивидуальной и групповой форме, направленная на нормализацию психоэмоционального состояния, улучшение функций познавательных психических процессов, стрессоустойчивости, решение семейных проблем, конфликтных ситуаций, повышение самооценки и разрешение личностных проблем, помощь в самоопределении и профессиональной ориентации;
- психологическое сопровождение обучающихся во время учебных занятий, на зачетах и экзаменах, оказание психологической помощи в случае возникновения конфликтов, ухудшения психоэмоционального состояния;
- проведение первичной и текущей психодиагностики в виде тестирования для уточнения маршрута психологической реабилитации;
- участие в работе реабилитационных команд с целью обеспечения комплексного социально-психологического и педагогического подхода к процессу профессиональной реабилитации и проведению мониторинга реабилитационного процесса;
- проведение информационно-разъяснительных мероприятий по психологическому просвещению, повышению психологической культуры обучающихся и их семей в форме лекций и бесед по вопросам важности психологических знаний для лучшей интеграции человека с ограниченными возможностями в общество;
- проведение «Групп общения», целью которых является развитие коммуникативных навыков обучающихся, активизация процессов самопознания и самоактуализации личности;
- изучение и анализ состояния учебного процесса в организации СПО, оказание помощи педагогическим работникам в выборе форм и методов обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, внедрение в учебный процесс новых, современных форм и методов профессионального обучения и воспитания;
- участие в работе по повышению педагогического мастерства и квалификации руководящих и педагогических работников.

**Третий этап:** психолого-педагогическое сопровождение инвалидов и ЛОВЗ на этапе адаптации в профессиональной деятельности.

- психолого-педагогическое сопровождение в процессе трудоустройства выпускников;
- взаимодействие с Центрами социальной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов, агентствами занятости и другими организациями, работающими с инвалидами и ЛОВЗ (или предоставляющими им услуги);
- участие в организации и проведении «Ярмарок вакантных рабочих мест» для инвалидов;
- мониторинг процесса социализации.

**Четвертый этап:** психолого-педагогическое сопровождение инвалидов и ЛОВЗ в процессе их интеграции в профессиональную деятельность.

- поддержка интеграции в профессиональной деятельности;
- мониторинг результатов социальной и профессиональной интеграции.
- проведение «Групп общения» с выпускниками организации СПО, целью которых является активизация процессов самоидентификации и самоактуализации личности.

Для реализации этих этапов в каждой образовательной организации, осуществляющей обучение инвалидов и ЛОВЗ, должен быть создан **Центр психолого-педагогического сопровождения (ЦППС)**. Как показывает практика такие центры имеют разные названия, разную структуру, но сути дела это не меняет: задачи, функции и основные направления работы оказываются при этом примерно одинаковыми. Центр

может работать как самостоятельное подразделение, но целесообразно делать его структурным подразделением Центра обеспечения инклюзивного обучения в организациях среднего профессионального образования. Вне зависимости от названий и соподчинения различных структур, важнейшим моментом организации и реализации интегрированного (инклюзивного) обучения инвалидов и ЛОВЗ является соблюдение принципа комплексного подхода.

*Цель ЦППС:* содействие в создании специальных условий, направленных на обеспечение доступности профессионального образования для инвалидов и лиц с особыми образовательными потребностями.

#### **Базовая модель Центра психолого-педагогического сопровождения профессионального обучения инвалидов и ЛОВЗ**

Базовая структурная модель ЦППС предполагает создание следующих подразделений.

1. *Организационно-методический отдел* организует и направляет всю работу от выявления инвалидов и ЛОВЗ до их сопровождения после окончания ими профессионального обучения.

2. *Психолого-педагогический консилиум* осуществляет психолого-педагогическую диагностику инвалидов и ЛОВЗ, мониторинг потребностей в особых условиях.

3. *Отдел психологического сопровождения* реализует диагностическую, коррекционную, развивающую, профилактическую, консультативную психотерапевтическую работу.

4. *Отдел педагогического сопровождения* осуществляет поддержку и сопровождение социализации и социальной адаптации, интеграции, оказывает поддержку в профессиональном обучении,

5. *Отдел дистанционного сопровождения инклюзивного обучения* организует информационную поддержку студентов с особыми образовательными потребностями, их родителей, родственников, преподавателей по вопросам обучения, развития, социализации. Осуществляет популяризацию ценностей толерантности, вариативности, инклюзивности в образовательной организации.

6. *Отдел профориентации и содействия трудоустройству* организует и направляет работу по ППС выбора направления профессионального обучения и места трудовой деятельности по окончании обучения. Сопровождает адаптацию ЛОВЗ в ходе профессионального обучения и трудовой деятельности (1-3 года). Изучает профессиональную среду, потребности региона в трудовых кадрах, устанавливает и поддерживает связи с предприятиями-работодателями, ведет пропаганду, помогает защищать и отстаивать права и интересы инвалидов и ЛОВЗ.

7. *Команда наставников, тьюторов, кураторов (из числа сотрудников ООПО)* осуществляет сопровождение процессов профессионального обучения, воспитания профессионально важных качеств личности и овладения профессиональными формами поведения у студентов-инвалидов и студентов с ОВЗ. Помогают студентам-инвалидам и студентам с ОВЗ преодолевать трудности профессионализации, адаптации в ООПО и интеграции на рабочем месте после окончания обучения.

8. *Группа волонтеров (из числа обучающихся в ООПО)* оказывает комплексную поддержку студентам-инвалидам и студентам с ОВЗ в социализации: в приобщении и активном овладении ценностями обучения, нормами поведения, деятельности и самостоятельной жизни в стенах ООПО и за ее пределами.

#### **Методическое обеспечение психолого-педагогического сопровождения**

Эффективная работа ЦППС возможна только в условиях скоординированной деятельности различных ее структурных подразделений и качественного методического обеспечения.

1. Методические рекомендации преподавателям по работе со студентами-инвалидами и студентами с ограниченными возможностями здоровья.

2. Планы работы специалистов, работающих с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации (директора, заместителей директора, психолога, педагогов, социального педагога, тьюторов, волонтерской организации).

3. Методическое сопровождение работы по повышению квалификации всех специалистов, работающих с инвалидами и лицами с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации.

4. Методическое сопровождение работы по контактному и дистанционному ППС родителей и родственников инвалидов и ЛОВЗ, обучающихся в ООПО.

5. Методические рекомендации по ППС выбора профессии и трудоустройству.

#### **Специфика профессиональной деятельности педагога-психолога в инклюзивном образовательном пространстве**

К основным задачам деятельности педагога-психолога в инклюзивном образовательном пространстве СПО следует отнести:

- конкретизация особенностей психического состояния обучающегося и его потенциальных возможностей в плане получения адекватного образования, реализуемого на основе адаптированной образовательной программы;

- разработка и уточнение условий образования и воспитания (определение, совместно с другими специалистами Центра ППС, образовательного маршрута обучающегося с ОВЗ в структуре деятельности образовательной организации), адекватных выявленным индивидуальным особенностям;

- психологическое консультирование родителей (законных представителей), педагогических, медицинских, социальных работников, при необходимости работников иных учреждений и ведомств, представляющих интересы ребенка в семье, образовательной организации, в социуме в целом;

- отслеживание динамики обучения и уровня социальной адаптации в процессе включения ребенка в инклюзивную среду образовательной организации (совместно с другими специалистами ЦППС);

- разработка и реализация профилактической и коррекционно-развивающей деятельности по отношению к обучающемуся с ОВЗ в структуре адаптивной образовательной программы;

- участие в просветительской деятельности, направленной на повышение психолого-педагогической и медико-социальной культуры специалистов, педагогического коллектива [2].

В соответствии с вышеприведенными основными целями и задачами, одной из основных функций психолога следует считать *диагностическую*.

При этом, достоверность оценки психического развития обучающегося обеспечивается не только профессиональным опытом психолога, но и некоторыми аспектами проведения подобной оценки, которая является вариантом углубленной психологической диагностики. К таким аспектам следует отнести:



- комплексную динамическую оценку нарушений в развитии, препятствующих развитию обучающихся с ОВЗ и реализации по отношению к ним процесса образования;
- уточнение и конкретизацию специальных образовательных условий, которые даны в рекомендациях ПМПК (комиссии).
- характер адаптированной образовательной программы (содержание, уровень, направленность, степень дифференциации и индивидуализации).
- Условия реализации адаптированной образовательной программы: фронтальное, индивидуальное, фронтально-индивидуальное обучение; смешанное обучение – индивидуальный режим посещения уроков, один-два или более свободных дней в неделю в соответствии с показаниями и по согласованию с администрацией СПО.

#### *Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих обучающихся с ОВЗ в условиях СПО*

Основная цель работы психолога с родителями – это их своевременное информирование об особенностях развития психики обучающегося, характеристика уровня актуального развития, обоснование необходимости специальных коррекционных занятий, проводимых целенаправленно и систематически; формирование активной позиции в вопросах воспитания и обучения и продуктивных форм взаимодействия со своими сверстниками.

При осуществлении взаимодействия с родителями психолог должен руководствоваться рядом принципов:

- индивидуально-ориентированный подход к каждой семье;
- соблюдение морально-этических норм в общении с каждой семьей, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями;
- конфиденциальность в общении психолога с родителями;
- своевременное оказание коррекционно-педагогической помощи обучающемуся и его семье с момента поступления в СПО;
- равноправное партнёрство с семьей; педагогический оптимизм, ориентация на положительный прогноз в развитии обучающегося; комплексный подход в системе психолого-педагогической помощи семьям, осмысленный взаимообмен информацией в процессе сотрудничества педагогов и специалистов.

Алгоритм психолого-педагогической работы с семьей, воспитывающей обучающегося с ОВЗ, может быть представлен в виде следующих этапов:

1. Исследование семьи: изучение особенностей функционирования семьи, выявление ее скрытых ресурсов, сбор информации о ее социальном окружении, изучение потребностей родителей и ребенка.
2. Установление контакта, работа на преодоление реакций психологических защит, мотивирование на сотрудничество.
3. Оценка путей оказания психолого-педагогической помощи.
4. Выбор направлений работы в зависимости от результатов диагностики.
5. Работа специалистов по оказанию психолого-педагогической помощи семье, направленной на активизацию социальной позиции родителей, восстановление и расширение социальных связей, поиск возможностей членам семьи опереться на свои собственные ресурсы.
6. Анализ эффективности достигнутых результатов.

В зависимом воспитании, педагогической и психологической просвещенности родителей необходимо применение разнообразных форм работы. Содержание психолого-педагогической помощи семье включает в себя многообразные теоретические и практические направления и заключается в обеспечении эмоциональной, смысловой и экзистенциальной поддержки семье и ее отдельным членам в проблемных ситуациях. Практика показывает, что психолого-педагогическая помощь оказывается более продуктивной, когда с семьей работает команда специалистов, нацеленных на общий результат. В этом случае для каждой конкретной семьи разрабатывается своя индивидуальная комплексная программа реабилитации, в которой объединены элементы психологической коррекции, педагогического воздействия, дефектологии, социальной работы.

**Выводы.** Таким образом, процесс психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования инвалидов и ЛОВЗ в среднем профессиональном образовании – это сложный многоуровневый динамический процесс, основанный на тесном мотивированном взаимодействии специалистов различных профилей, педагогов и семьи «особого» ребенка. Данный вид сопровождения можно рассматривать как систему деятельности коллектива образовательной организации, направленную на оказание превентивной и оперативной помощи обучающимся с ОВЗ в решении их индивидуальных проблем, связанных с: физическим и психическим здоровьем; успешным продвижением в обучении; эффективной межличностной коммуникацией; жизненным и профессиональным самоопределением.

#### **Литература:**

1. Гедгафова, Л.М. Практика реализации модели тьюторского сопровождения в отечественном высшем образовании // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktika-realizatsii-modeli-tyutorskogo-soprovozhdeniya-v-otechestvennom-vysshem-obrazovanii>
2. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательное пространство: методические материалы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и социальных педагогов образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / О.Г. Приходько и др. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 102 с.
3. Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ [Текст]: учебно-методический комплект / [сост. Г.В. Резапкина] – Сыктывкар: КРИПО, 2014. – 48 с.
4. Романенкова, Д.Ф., Романович, Н.А. Задачи и направления деятельности специалистов комплексного сопровождения инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональной образовательной организации // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №5. [Электронный ресурс] URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25163>
5. Сопровождение инклюзивного образования. ГУ ВО «Центр информатизации и оценки качества образования». – Вологда, 2012. [Электронный ресурс] URL: <http://ocpmcc.edu35.ru/index.php>

УДК 159.923.2

доктор психологических наук, профессор Соловьёва Ольга Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

аспирант Нартов Александр Александрович

Частное образовательное учреждение высшего образования

«Институт Дружбы народов Кавказа» (г. Ставрополь)

### ВЛИЯНИЕ ДУХОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТА-СЕМИНАРИСТА

*Аннотация.* В статье раскрывается специфика духовного образования, которая обуславливает становление и развитие индивидуальной психологии студента духовной семинарии. Показано, что содержание и организация процесса обучения в духовной семинарии связаны с формированием духовно-нравственных качеств, мировоззрения, смысловых ориентаций, основывающихся на гуманистических христианских принципах любви и милосердия. Индивидуально-психологические особенности семинаристов обнаруживают себя в профессиональной идентичности, ценностных ориентациях, волевой саморегуляции.

*Ключевые слова:* духовное образование, студент семинарии, личностные качества, духовно-нравственные качества, индивидуально-психологические особенности.

*Annotation.* The article reveals the specificity of theological education, which determines the formation and development of the student theological seminary individual psychology. It is shown that the content and organization of the educational process in the theological seminary are connected with the formation of spiritual and moral qualities, worldview, life orientations based on the humanistic Christian principles of love and mercy. Individual psychological peculiarities of seminarians reveal themselves in professional identity, value orientations, and volitional self-regulation.

*Keywords:* spiritual education, seminary student, personal qualities, spiritual and moral qualities, individual and psychological features.

**Введение.** Для правильного воцерковления верующим людям нужны опытные, доброжелательные, соответствующим образом обученные священнослужители, чтобы служить людям в качестве православного священника, получив высшее духовное образование, которое даётся в духовных семинариях и академиях. Оно представляет собой процесс профессиональной подготовки служителей религиозных организаций, специалистов-богословов, способных передавать богословские знания другим людям. Это – подготовка преподавателей богословских дисциплин в духовных учебных заведениях различного типа и уровня, миссионеров, катехизаторов, журналистов и др. Духовное образование является специфичным по своему содержанию и организации процесса: содержательный аспект раскрывается в его целях и задачах, связанных с обучением религии и её культуре, воспитанием духовно-нравственных качеств будущего богослова, приобщением к чтению святоотеческой литературы, житий святых и другого, направленного на развитие личностных характеристик будущего священнослужителя, его индивидуально-психологических особенностей, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей. Организационный аспект связан со своеобразием самого процесса подготовки студентов-семинаристов, в том числе требований к будущему теологу на этапе поступления в семинарию: так, при поступлении у абитуриента должна быть рекомендация от священнослужителя, которую возможно получить будучи активным участником церковной жизни прихода, к которому он относится. Само обучение естественным образом предполагают акцент на богословские знания и формирование у семинаристов умений и навыков, обеспечивающих духовное развитие и соответствие будущей профессии. Сказанное позволяет предположить, что специфика духовного образования необходимым образом обуславливает становление и развитие индивидуальной психологии студента-семинариста. Раскрытие этой связи посвящена статья.

**Изложение основного материала статьи.** Духовное (религиозное) образование представляет собой единый целенаправленный процесс обучения православной религии и её культуре и воспитания на основе православной традиции, осуществляемый в интересах человека, семьи, Церкви, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определённых объёма и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его духовно-нравственных и образовательных потребностей и интересов [8, с. 10].

Поступить в духовную семинарию может любой православный христианин в возрасте от восемнадцати до тридцати пяти лет. Интересно и важно отметить, что среди прочих «стандартных» документов, для поступления кандидату, решившему стать студентом данного учебного заведения, необходимо предоставить рекомендации от священнослужителей населенного пункта, где он проживает (рекомендации должны быть обязательно заверены архиереями). Чтобы получить такую рекомендацию, кандидату в студенты духовной семинарии нужно, например, участвовать в послушаниях на клиросе (читать и петь), помогать священнику, ухаживать за утварью в церкви, помогать преподавателям воскресных школ, необходимо общаться с настоятелем своего храма, и это общение должно быть максимально насыщенным.

Е.В. Щербаклова, проводя исторический анализ особенностей учебно-воспитательного процесса в духовных семинариях, замечает, что образование здесь опирается на идею о том, что главными человеческими добродетелями выступают духовность, нравственность, патриотизм, образованность, принципиальность. Вследствие чего определяющими приоритетами в профессиональном образовании в духовных семинариях выступают единство духовных (религиозных) и нравственных личностных качеств, приобретаемых в совместной реализации гуманитарного потенциала доминирующих ценностей православной педагогики [12]: Христоцентричность (ориентация на идеал, в котором представлено воплощение абсолютного образа человека); личностность (представление о человеке как образе и подобии Божьему); сотериологичность (что, скорее, ко всему ещё и дань истории – она означает приоритет религиозно-

нравственного воспитания над обучением); соборность (согласованность педагогического влияния церкви, семьи, учебного заведения).

В современной семинарии, как отмечает прот. Д. Полохов, учебный процесс стал более целенаправленным, нежели, например, в дореволюционной России. Учебный процесс в семинарии ориентирован на то, чтобы будущий священнослужитель был подготовлен к тем вызовам, с которыми сталкивается христианство в современном мире. Это и материалистические научные теории, и секты, и антихристианские социальные идеи. Поэтому содержание образования сегодня таково, чтобы выпускник семинарии, помимо твердого знания догматики и богослужебного устава, ориентировался в современной науке и был в курсе протекающих в обществе процессов [7].

Г.Е. Кислинская в своей работе подчёркивает, что духовная семинария является уникальным воспитательно-образовательным институтом, приоритетной целью которого является духовно-нравственное развитие личности студента-семинариста. Специфику теологического образования она видит в нескольких моментах. Прежде всего – это преемственность учебно-воспитательных традиций духовных семинарий и раннехристианских школ. Другой особенностью духовного образования выступает реализация принципов православной педагогики христоцентричности, соборности и со-бытийности. Наконец, ещё одной особенностью выступает тот факт, что осуществление пастырской (богослужебной) деятельности является целью и стремлением семинаристов. В связи с этим образовательный процесс, сопряжённый с деятельностью в семинарском храме, исторически ориентирован на дальнейшее принятие семинаристом священнического сана и дальнейшее пастырское служение. Поэтому приоритетным видом практик необходимым образом выступает «богослужебная практика» (хотя традиционно также предполагаются другие виды практик – научно-исследовательская, миссионерская, педагогическая) [5].

Учащиеся духовной семинарии являются не просто студентами, а студентами-воспитанниками, т.к. именно воспитательному аспекту в духовной семинарии отводится первостепенная роль. Воспитание в данном случае направлено на усвоение обучаемыми социальных норм поведения и на формирование личностно-нравственных черт и качеств семинариста. Это, в свою очередь, является одной из важнейших задач духовной семинарии, т.к. «педагог-воспитатель должен научить учащегося не только знать заповеди, но и жить по ним» [4, с. 95]. При этом, как подчёркивает автор, основной задачей духовной семинарии является формирование у семинаристов живого чувства церковности, развитие нравственного самосознания.

Н.В. Моздор и О.В. Соловьёва отмечают, что процесс обучения в духовном учебном заведении принципиально отличается от светского учреждения тем, что он нацелен не только на подготовку образованных церковных кадров, а в первую очередь на формирование мировоззрения, смысло-жизненных ориентаций, основывающихся на гуманистических христианских принципах любви и милосердия. Знания для студентов духовных образовательных учреждений выступают жизненным началом, преобразующим их мысли, слова, поступки, личность. Студенты в условиях богословского образования, помимо приобретения профессиональных знаний, находятся в ситуации нравственного оценивания себя и других. Подлинное богословие не просто «багаж» знаний, а опыт духовной жизни. Осмысление религиозных обрядов, которые неотъемлемы от учебного процесса в духовных семинариях, сама повседневная обстановка семинарской жизни выступают наиболее важными факторами формирования личности будущих священников и церковнослужителей [6].

В исследовании Л.Б. Шнейдер [11], посвящённом сравнительному анализу особенностей профессиональной идентичности у студентов-психологов и богословов, приводятся результаты, интересные для нас с точки зрения формирования своего рода психологического портрета студента-богослова. Так, среди психологов на задание по саморефлексии образа Я приняли задания все, среди богословов – большинство отказалось; при этом среди приступивших к выполнению задания половина даёт усечённое описание образа Я, а половина – относительно полное. Внешне студенты-богословы ни страха, ни волнения не обнаружили, скорее их состояние характеризовалось как равнодушные. Студенты-психологи, наоборот, при ответах демонстрировали заинтересованность. Основой для такого отношения, по Шнейдер, послужили убеждения, особенности мировоззрения группы студентов-богословов, что связано с отношением к процессу самопознания в православии. По этому поводу С.Л. Франк пишет, что у человека есть «таинственная способность – единственный подлинный признак, отличающий его от животного, – соблюдать дистанцию в отношении самого себя, привлекать свою непосредственную самость на суд высшей инстанции, оценивать и судить ее и все ее цели». Поэтому вполне объяснимо нежелание многих респондентов подвергаться самоанализу: они так воспитаны. Это свидетельствует не низкой саморефлексии, это другое отношение к процессу самопознания. Мировоззрение психологов формируется на других исходных посылах. Саморефлексия приветствуется, детальный самоанализ отрабатывается и присваивается в процессе обучения. Не случайно психологи дают в описании себя множественность. В эмпирическом бытии человек обыкновенно далёк от того, чтобы обладать целостностью и единством. Другое дело у студентов-богословов: устремляясь к Богу, человек должен выступить как единство и целостность уже и в эмпирическом своем существе, в своей реальной духовно-душевной данности; человек рассматривается здесь как первичная и неразложимая онтологическая величина, «онтологическая точка», не допускающая в себе подразделений.

Таким образом, когнитивный (вера и знания) аспект личности детерминирует экзистенциальный аспект, что проявляется в большей дистанцированности у студентов-богословов в отношении самого себя и высокой степени вовлечённости в самописание у студентов-психологов, в целостности самовосприятия у студентов-богословов (единственность характеристик) и в разложении образа Я на отдельные личностные свойства у студентов-психологов (множественность характеристик). Можно сказать, что студенты-богословы не просто уходят от реальности (физическая жизнь), – они идут дальше реальности. Они её не отрицают, но смотрят за её пределы.

Сознание студентов-богословов, так сказать, отчуждено от земных, конечных, материальных ценностей. Их первичные ценности, – это вечность, гармония, вера, Путь Истинный, совершенство (духовное), иногда семья. Это более широкие, глобальные понятия. Студенты-богословы в большей степени приближены к четвёртой, духовной ступени (по классификации Б.С. Братуся, первая – эгоцентрическая, вторая – группоцентрическая, третья – гуманистическая и четвёртая – эсхатологическая [1]). Студенты-психологи же (по крайней мере, исходя из результатов исследования Л.Б. Шнейдер) – реже поднимаются выше третьей. Сознание студентов-богословов отражает вертикальное измерение (студенты-психологи характеризуются в

большей степени горизонтальным). Это направленность человека к чему-то такому, что не является проходящим и конечным, к чему-то, что бесконечно, безусловно, абсолютно [11].

Здесь возможно обсуждение самого процесса обучения. Для светского образования характерна интериоризация: от внешнего к внутреннему. Традициям богословского образования свойственно другое: нет внешнего и внутреннего – есть единство (И.О. Генисаретский). Технологическая сторона профессии священнослужителя не присваивается, она сопровождает. Связь человека с Богом затрагивает и охватывает студента-богослова как единое целое. Функциональное и экзистенциальное Я у студентов-богословов не разделены, а, фигурально выражаясь, «склеены». Работа «само-собираия» (С.С. Хоружий [9]) – одна из важнейших частей православной духовной практики. В неё вовлекается всё содержание человека. Обучающиеся духовных семинарий более определены в теоретических и экзистенциальных позициях (вера в Бога и авторитет Святого Писания). Ясная ориентация на миротворчество, на своё влияние. Вновь можно констатировать: они дальше продвинуты в плане само-собираия (С. Хоружий [9]).

В работе Т.П. Емельяновой и Т.В. Дробышевой, посвящённой сравнению студентов богословских и светских вузов, показано, что в структуре ценностных ориентаций у студентов-богословов первая тройка ценностей – это любовь, счастливая семейная жизнь, наличие хороших и верных друзей, в то время, как у студентов из светских вузов – это здоровье, наличие хороших и верных друзей, уверенность в себе. Повидимому, набор ведущих ценностей у первых согласуется с христианским пониманием любви, а ценность семьи включает как привязанность к родительской семье, так и ориентацию на будущую собственную семью. У студентов из светских вузов отличия в первой тройке ценностей составляют здоровье и уверенность в себе. Приоритет ценностей, направленных на себя, весьма характерен для поколения в целом и, с одной стороны, может свидетельствовать об индивидуализме, а с другой – об ориентации преимущественно на собственные силы в будущей жизни. Обнаруженные различия в идентичности между группами также специфичны для религиозной ментальности: у студентов-теологов выше показатели по вариантам ответов на вопросы об общности интересов «с семьей», «с людьми вашей религии» и «россиянами», что подтверждает данные об ориентации на семейные ценности и чувство причастности к религиозной общности. Гражданская идентичность (общность с россиянами) также согласуется с православной религиозностью («любовь к земному отечеству» наряду с любовью к Богу). В целом большая интенсивность чувств у студентов-богословов может объясняться такой особенностью православной психологии, как склонность интерпретировать происходящее с точки зрения божественного промысла. Для глубоко верующих людей характерен особый образ мыслей и «повышенный градус» эмоциональной жизни. Это касается и позитивной, и негативной модальности переживаний. Наконец, практика молитв и покаяния заставляет более эмоционально переживать по поводу греховности, несовершенства человеческой природы. Характерно, что чувства раздражения и злости им практически не присущи по сравнению со студентами из светских вузов, поскольку эти чувства расцениваются ими как грех. При этом чувство жалости у студентов-теологов выражено намного сильнее. Примечательно, что оптимистичный настрой относительно социальной действительности у студентов-теологов значительно выше (вера и надежда переживаются ими в два раза сильнее) [2].

Архимандрит Платон (Игумнов) подчёркивает, что священник – это личность, которая наделена определёнными полномочиями сакрального характера; личность, которая облечена Божественной властью и является проводником Божественной воли в земной человеческой жизни. Можно сказать, что каждый священник наделён тремя главными функциями: пророческого служения, тайноводства и душепопечения. Говоря словами С.С. Аверинцева, «священный сан – это такая реальность, которая носит вполне трансцендентный характер по отношению к личным возможностям, достоинствам и заслугам её носителя» [3].

Знание и понимание православного богослужения не ограничивает, а задаёт ориентиры для успешной деятельности будущего теолога. Ему необходимо принятие происходящего в храме, высокая развитость молитвенной навыка. Богословы (М. Игумнов, Д. Полохов и др.) отмечают, что воспитанник, любящий и понимающий богослужение, черпает в нём силы, находит утешение. Однако для того, кому молиться тяжело, кто с нетерпением ждёт, когда закончится служба, пастырство становится непосильной ношей. В этом смысле частые богослужения в семинарии помогают самому человеку, ещё учась, ещё не приняв священного сана, разобраться в том, способен ли он к пастырству [3].

**Выводы.** Рефлексивный анализ литературы позволил нам выделить специфические характеристики индивидуальной психологии студентов-семинаристов:

- милосердие, патриотизм, любовь к Богу, ближнему, сострадание и послушание выступают для семинариста как принципиальные духовно-нравственные ценности;
- высокий уровень общей осмысленности жизни, согласованные цели и ценности, ответственное отношение к жизни, преобладание нравственных и духовных ориентиров, усиливающиеся в ходе специального обучения, характеризуют смысловые ориентации студентов-богословов;
- такие поведенческие проявления, как умиротворение, спокойствие, физическая выносливость, являются результатом гармоничного и целостного развития личности семинариста на основе принятия аксиологической иерархической трихотомии «дух – душа – тело».

Кроме сказанного, особого отдельного внимания заслуживают индивидуально-психологические особенности будущих теологов, связанные с волевой сферой личности, формирование которых обусловлено принципиальными требованиями, предъявляемыми к священнослужителю – послушание, смирение, аскетизм, дисциплинированность и др. Ключевой характеристикой здесь, на наш взгляд, выступает волевая саморегуляция, обуславливающая специфику как внешних проявлений поведения и деятельности будущего богослова, так и внутренней его психической организации. В этом смысле развитость волевой саморегуляции, её компонентов и основных характеристик отличает студентов-богословов от студентов светских вузов, а её развитие в специально организуемых условиях в рамках учебного процесса в духовной семинарии способствует личностному и профессиональному росту будущего теолога.

#### Литература:

1. Братусь Б.С. Психологический тип личности в русской и советской культурах образования [Электронный ресурс] / Б.С. Братусь. – URL: [http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskij\\_tip\\_lichnosti\\_v\\_russkoy\\_i\\_sovetskoy\\_kulturah](http://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskij_tip_lichnosti_v_russkoy_i_sovetskoy_kulturah) (дата обращения: 06.04.2018).



2. Емельянова Т.П. Коллективные чувства в отношении значимых социальных явлений: сравнительный анализ групп студентов православных и светских вузов [Электронный ресурс] / Т.П. Емельянова, Т.В. Дробышева // Психологические исследования. – 2017. – Том 10. – № 53. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n53/1427-emelyanova53.html> (дата обращения: 09.04.2018).
3. Игумнов А. (архим. Платон) Православное нравственное богословие [Электронный ресурс] / А. Игумнов. – URL: [https://azbyka.ru/otechnik/bogoslovie/pravoslavnoe-nravstvennoe-bogoslovie-igumnov/7\\_11](https://azbyka.ru/otechnik/bogoslovie/pravoslavnoe-nravstvennoe-bogoslovie-igumnov/7_11) (Дата обращения: 11.04.2018).
4. Кислинская Г.Е. Преемственность воспитательной системы современных семинарий и раннехристианских школ / Г.Е. Кислинская // Политематический журнал научных публикаций. Дискуссия. – Екатеринбург, 2013. – № 3 (33). – С. 106-110.
5. Кислинская Г.Е. Формирование готовности будущих бакалавров-теологов к иноязычной коммуникации в профессиональной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Воронеж, 2017. – 230 с.
6. Моздор Н.В. Развитие смысловых ориентаций у студентов как субъектов богословского и педагогического высшего образования / Н.В. Моздор, О.В. Соловьёва: Монография. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. – 94 с.
7. Полохов Д. (прот.) Будущим семинаристам полезно знать / Д. Полохов // Газета «Православие и современность». – 2009. – № 21. – С. 3-4.
8. Складорова Т.В. Православное образование в современной России: структура и содержание / Т.В. Складорова // Вестник православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2016. – 1 (40). – С. 9-16.
9. Хоружий С.С. Опыт из русской духовной традиции / С.С. Хоружий. – М.: Изд-во Парад, 2005. – 448 с.
10. Шестун Г. (игум. Георгий) Теоретические основы подготовки студентов православных духовных семинарий к педагогической деятельности [Электронный ресурс] / Г. Шестун. – URL: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=107213> (Дата обращения: 11.04.2018).
11. Шнейдер Л.Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности / Л.Б. Шнейдер. – М.: ООО «Принт», 2000. – 128 с. – С. 85-101.
12. Щербакова Е.В. Взаимодействие учительских и духовных семинарий как фактор развития образования в Оренбургской губернии в XIX – начале XX века / Е.В. Щербакова: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Оренбург, 2014. – 24 с.

**Психология**

**УДК: 159.9**

**кандидат педагогических наук, старший преподаватель Старцева Вера Александровна**  
Тюменский государственный университет (г. Тюмень)

#### **ИНСТРУМЕНТ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ НА ПРЕДМЕТ ГОТОВНОСТИ РАБОТАТЬ В УСЛОВИЯХ ВЫСОКОГО НАПРЯЖЕНИЯ**

*Аннотация.* Данный психодиагностический инструмент был сконструирован и опробован в рамках диссертационного исследования роли поступков в достижении личностной интегрированности. Исследование направлено на решение проблемы достижения интегрированности личности, актуальную для современной психологической науки и практики. В русле данной тематики в последние годы выполнен ряд работ, которые подтверждают ее значимость, прежде всего, в контексте профессиональной деятельности. В то же время общепсихологический аспект проблемы, раскрывающий условия для достижения личностной интегрированности, изучен недостаточно. Исследование, выполненное на материале исследования руководителей высшего и среднего звена различных сфер деятельности. Данный инструмент может быть использован в рамках оценки кадрового резерва и при отборе на руководящие должности.

*Ключевые слова:* личностная интегрированность, поступок, руководитель, кадровый резерв, жизнестойкость.

*Annotation.* This psychodiagnostic instrument developed and probed in research of role manhood acts in achievement integration of personality. Research open up to day problem of achievement integration of personality for modern psychology. In these topic in last year did number of researches, which confirm significancy of topic of research, especially for professional activity. At once psychology aspect of problem, open mechanism coping with high pressure research low. Research on managers of middle and highest level allow for show important part of problem and common factors, which are significance for theory and practice of psychology. This psychodiagnostic instrument can be use in assessment of high-potential employees and review to middle and high level of positions.

*Keywords:* integration, self-acceptance, manager, act, high-potential employees, hardness.

**Практическая значимость.** Созданный инструмент диагностики «структурированное интервью» применяется в индивидуальном и организационном психологическом консультировании, а также при отборе персонала и оценке его кадрового резерва. Данный метод позволяет выявить у испытуемого преобладающий вид поступка и сделать прогноз о степени личностной интегрированности испытуемого. Данные результаты можно использовать в различных аспектах: 1) выявление потенциальных управленцев, использующих чаще зрелые поступки и соответственно находящихся в состоянии высокой степени личностной интегрированности, способных к работе на высоких руководящих позициях; 2) выявление лиц, использующих незрелые поступки и находящихся в зоне риска психического и физического здоровья, с целью коррекции и профилактики; 3) выполнение оценки кадрового резерва.

**Актуальность создания средств диагностики уровня зрелости поступков.** Исследование роли поступков в достижении личностной интегрированности расширяет возможности оценки и прогнозирования таких характеристик, как самореализация, психологическое благополучие, во многом позволяет диагностировать особенности интрапсихического состояния и межличностного взаимодействия.

Актуальность темы исследования обусловлена, во-первых, ролью самого поступка для личности и общества. В данной работе эта роль раскрывается в аспекте достижения личностной интегрированности как внутренней согласованности относительно непротиворечивого сочетания между собой принятых человеком

ценностей, мотивов, установок, тенденций и диспозиций. Такая согласованность имеет для человека статус средства достижения баланса в жизни, поддержания психического и физического здоровья. Недостаток личностной интегрированности (состояние дезинтегрированности) ведет к внутренней несогласованности, внутрличностному конфликту, равно как и к дезадаптации в обществе. Личностная дезинтегрированность обуславливает спектр проблем и со здоровьем. Значимость угрозы подтверждается результатами исследований лиц, принимающих управленческие решения: уровень инфаркта миокарда в два раза выше среднего<sup>7</sup>; ежегодный рост уровня стресса<sup>8</sup>; высокая смертность от употребления алкоголя<sup>9</sup>; сокращение работающего населения в связи с болезнями<sup>10</sup>; частота и тяжесть автомобильных аварий в два раза выше среднего уровня<sup>11</sup>.

Особую роль зрелость поступков и интегрированность личности играет при повышенной социальной ответственности у лиц, принимающих значимые и сложные решения в рамках своей профессиональной деятельности руководителя. Зрелость поступков связана с личностным и, как следствие, профессиональным ростом, а недостаточная интегрированность личности становится одним из рисков развития личностной дезадаптации<sup>12</sup> и эмоционального выгорания<sup>13</sup>.

**Выборка** испытуемых составила 190 человек, из них 95 – управленцы среднего и высшего звена из различных сфер деятельности: образование и спорт – 27%, банковская – 20%, торговля – 25%, государственная служба – 23%.

**Степень достоверности результатов.** Достоверность полученных результатов обеспечивается анализом психологической литературы по проблеме, подбором адекватных методов исследования в соответствии с поставленными целями и задачами, репрезентативностью выборки, а также использованием методов статистического анализа данных. В процессе анализа данных полученные результаты подвергались дополнительной статистической и качественной обработке и сопоставлялись между собой для повышения степени обоснованности выводов исследования.

**Апробация результатов исследования.** Основные положения данного исследования обсуждались на заседаниях кафедры общей и социальной психологии Тюменского государственного университета, научных семинарах в течение 2010–2015 гг. Используемый метод исследования обсуждался на методическом семинаре кафедры общей психологии Южно-Уральского государственного университета в марте 2014 г. Результаты пилотажного исследования были представлены и обсуждались на международной конференции по принятию решений (Герцилия, Израиль, 2011). Актуальность исследования в аспекте профессиональной деятельности была представлена на конференции «Современные исследования социальных проблем» в Красноярске (октябрь 2012). Итоговые результаты исследования обсуждались на конференции «Личность в ситуациях выбора» (Новосибирск, 2015).

**Описание метода.** Структурированное интервью – инструмент исследования уровня зрелости совершаемых поступков в условиях высокой личностной нагрузки, которое позволяет исследовать виды совершаемых поступков в условиях высокой личностной нагрузки, выявлять преобладающий вид поступка, и соответствующий ему уровень зрелости. Дополнительно данный метод позволит получить описание актуальных ценностей в проблемной производственной ситуациях, требующих совершения поступков.

Основываясь на теоретической модели достижения личностной интегрированности через совершение поступка<sup>14</sup> были сконструированы ситуации, требующие разрешения (ситуации на поступок), в которых заложен конфликт между тремя ценностными сферами: профессиональной, личной и ориентированной на мнение окружающих (морально-этической).

В структурированное интервью введен стимульный материал семь проблемных ситуаций, систематически возникающих в работе руководителя, феноменологически создающие личностную нагрузку. Выбор ситуаций из управленческой сферы обоснован тем, что в работе руководителей ситуация на совершения поступка имеет большую значимость за счет ответственности за профессиональный результат. Интерес во всех выбранных для анализа ситуациях связан с возникновением угрозы для ценностей руководителя как личности и как работника. Такая угроза, как правило, сталкивает 2-3 ценности руководителя, создавая внутрличностный конфликт. Такие ситуации возникают в работе менеджера, как и в жизни рядового сотрудника, только напряженнее, острее. Подобные ситуации создают дополнительную личностную нагрузку, так как ставят задачи на осмысление, переосмысление, поступок, снятие рисков дезинтегрированности, требуют дополнительной часто непростой и уникальной личностной работы.

Ситуации сконструированы на основе определения и признаков, обоснованных в теоретическом анализе. Проблемная ситуация – положение дел, создающее противоречие для человека между его личными и профессиональными интересами (ценностями). Необходимость решения проблемы в ситуации объективно ограничено во времени; кроме того, альтернативы, между которыми необходимо выбирать, имеют дополнительный морально-этический аспект своих последствий.

Признаки проблемной ситуации:

1. Наличие конфликта (противоречия) между двумя и более ценностями (интересами).

<sup>7</sup> Платонов Ю.П. Плата за лидерство / Ю.П. Платонов // [http://101.com.ua/articles/plata\\_zh\\_liderstvo\\_2818.html/2007/](http://101.com.ua/articles/plata_zh_liderstvo_2818.html/2007/). – 3 с.

<sup>8</sup> Руденко А. Бизнес расшатывает нервы [Электронный ресурс] / А. Руденко // Ведомости. – 2005. – Режим доступа: <http://bankir.ru/analytics/personal/10/25346/2005>.

<sup>9</sup> Трифонов А. Богатые спиваются модно [Электронный ресурс] / А. Трифонов. – 2005. – Режим доступа: [www.utro.ru](http://www.utro.ru)

<sup>10</sup> Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: Эмпирические исследования / В.Е. Орел // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 3. – С. 12-18.

<sup>11</sup> Ключников С. Стресс и проблемы организации [Электронный ресурс] / С. Ключников // психология управления. – 2013. – Режим доступа: <http://reiki-master.ru/>

<sup>12</sup> Адлер А. Наука жить / А. Адлер, перевод с англ. К. Кульмин. – Киев: Киев, 1997. – 105 с.

<sup>13</sup> Бойко В.В. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания. // Практическая психодиагностика. / Ред. Райгородского Д.Я. – Самара, 1999. – №2. – 111 с.

<sup>14</sup> Старцева В.А. Роль поступков в достижении личностной интегрированности: дис. ...к-та. псих. наук: 19.00.01 / Старцева Вера Александровна. – Екатеринбург, 2016. – 205 с. – Режим доступа: <http://lib.urfu.ru/mod/data/view.php?id=51&rid=259805&filter=1>

2. Существование угрозы для двух и более ценностей в случае не решения ситуации.

3. Возможность разрешить проблемную ситуацию ограничена во времени.

4. Наличие оценки со стороны третьих лиц (семьи, руководства, коллег, подчиненных и т.д.), что создает морально-этический аспект проблемы и последствий выбираемых альтернатив.

При выборе сюжета ситуаций мы опирались на данные исследования стрессовых ситуаций К.И. Корнева<sup>15</sup> и на собранный феноменологический материал, описывающий проблемные ситуации в работе руководителя. В обоих случаях руководителей просили назвать стрессовые ситуации в их работе. Самыми стрессогенными ситуациями оказались ситуации, связанные с конфликтами, финансовыми рисками и изменениями условий бизнеса. «Отягчающим» фактором проблемных (стрессовых) ситуаций был конфликт интересов и ценностей руководителей – как личных, так и профессиональных.

Испытуемым было предложено решить проблемную ситуацию одним из заданных способов. В качестве вариантов разрешения проблемной ситуации, не упорядоченно предлагается четыре вида поступка, типология поступков взята на основе шкалы поступков Е.Л. Доценко<sup>16</sup>:

1. Вариант поведения, направленный на сохранение статус-кво. В терминах типов поступков это толкуется как отказ от поступка – не принятие какого-либо решения.

2. Вариант поведения, направленный на не конструктивный компромисс – частичное поддержание обеих ценностей (интересов), согласие на частичный ущерб для каждой из них. В терминах типов поступков это толкуется как не зрелый поступок (поскольку такие решения сильно зависят от приводящих, внешних по своей сути обстоятельств).

3. Вариант поведения, направленный на поддержание только одной альтернативы в полной мере, с полным отвержением другой. В терминах типов поступков это толкуется как не вполне зрелый поступок.

4. Вариант поведения, названный нами «собственное решение». В данном случае у руководителя есть возможность принять свое решение. Здесь испытуемым предоставляется возможность совершить зрелый поступок, когда принятое решение, поддерживает все значимые ценности и позволяет решить проблемную ситуацию с «выигрышем».

Для возможности экспертной оценки принятого испытуемыми решения, а также степени личностной интегрированности были замерены следующие параметры при проведении структурированного интервью с каждым испытуемым:

1) актуальные профессиональные, личные и ориентированные на окружение ценности в каждой ситуации.

2) степень субъективной значимости каждой ценности.

3) степень удовлетворения каждой ценности в принятом решении.

Данные ответов испытуемых заносятся в протоколы, которые затем обрабатываются методом экспертных оценок.

**Область применения результатов «структурированного интервью».** Данный инструмент позволит работодателю диагностировать у кандидатов способы решения проблемных производственных ситуаций, и предположить уровень его внутренней согласованности (отсутствие внутриличностного конфликта), при продолжительном нахождении на должности руководителя. Для самого кандидата данный инструмент позволит сделать выводы о собственной готовности работать руководителем в ситуации личностного напряжения, а также поможет увидеть риски и возможности для индивидуального развития в направлении достижения личностной интегрированности.

В таблице 1 выделены типы потенциальных руководителей в зависимости от видов совершаемых ими поступков (которые выявляются «структурированным интервью») и уровня личностной нагрузки (критерий – наличие стажа работы более 5 лет на руководящей должности среднего или высокого уровня).

Таблица 1

		Типы потенциальных руководителей	
		Степень личностной нагрузки	
		высокая (опыт в руководстве более 5 лет)	низкая (опыт в руководстве менее 5 лет)
Виды поступков	зрелые поступки	«Зрелые»	«Потенциальные»
	незрелые поступки	«Уставшие»	«Незрелые»

«Зрелые» – руководители, способные принимать решения в ситуациях с высоким личностным напряжением, используя для этого такие виды поступков как «ответственный поступок» и «развивающий поступок». Они работают в таком режиме уже более 5 лет и сумели в напряженных условиях достичь высокого уровня интегрированности личности (или сохранить его). Это те, кого уместно назвать элитой управленцев. Рекомендация: именно таким следует отдавать приоритет при подборе кадров на должности руководителей среднего и высшего звена. Им не требуется дополнительного обучения или психологической коррекции. «Потенциальные» – сотрудники, имеющие небольшой опыт работы руководителем (менее 5 лет) или не имеющие его. При этом способны принимать решения в ситуациях с высоким личностным напряжением, используя для этого такие виды поступков как «ответственный поступок» и «развивающий поступок». Имеют высокий уровень интегрированности личности. Рекомендация: являются потенциальными и личностно готовыми для работы руководителями. Обучение если и необходимо, то лишь в профессиональном плане.

«Уставшие» – буквально, «держась из последних сил». Руководители среднего и высшего уровня, не способные совладать с высоким личностным напряжением, в основном используют такие виды поступков как «отказ от поступка» и «псевдопоступок». Как следствие, в результате длительного времени работы (более 5 лет) в напряженных условиях, их характеризует высокий уровень личностной дезинтегрированности. Рекомендация: способны работать руководителями среднего звена, но требуется психологическая коррекция

<sup>15</sup> Корнев К.И. Личностные детерминанты, стратегии копинга и типы руководителей высшего и среднего звена в условиях профессиональных стрессовых ситуаций: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / К.И. Корнев. – Краснодар, 2008. – 174 с.

<sup>16</sup> Доценко Е.Л. Психология личности: Учебное пособие / Е.Л. Доценко. – Тюмень: ТюмГУ, 2009. – 512 с.

(обучение принятию решения по типу зрелых поступков). Такие руководители требуют от работодателя большего внимания, т.к. высоки риски их уходу на больничный, алкоголизации, автомобильных аварий и внезапному увольнению (добровольно).

«Незрелые» – сотрудники, имеющие небольшой опыт работы руководителем (менее 5 лет) или не имеющие его, не способные совладать с высоким личностным напряжением, которое они снимают в основном, используя такие виды поступков как «отказ от поступка» и «псевдопоступок». В результате они имеют высокий уровень дезинтегрированности личности, даже не работая в напряженных условиях нагрузки на личность. Рекомендация: данные сотрудники требуют психологической коррекции даже при работе на рядовых должностях, с повышением нагрузки (карьерным ростом) они не смогут справиться без обучения эффективным методам принятия решений и совладания со стрессом.

Данная типология помогает понять возможности и ограничения потенциальных руководителей, а также количество ресурсов, которое придется потратить работодателю на становление руководителя.

#### **Литература:**

1. Адлер А. Наука жить / А. Адлер, перевод с англ. К. Кульмин. – Киев: Киев, 1997. – 105 с.
2. Бойко В.В. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания. // Практическая психодиагностика. / Ред. Райгородского Д.Я. – Самара, 1999. – №2. – 111 с.
3. Доценко Е.Л. Психология личности: Учебное пособие / Е.Л. Доценко. – Тюмень: ТюмГУ, 2009. – 512 с.
4. Корнев К.И. Личностные детерминанты, стратегии копинга и типы руководителей высшего и среднего звена в условиях профессиональных стрессовых ситуаций: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.05 / К.И. Корнев. – Краснодар, 2008. – 174 с.
5. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: Эмпирические исследования / В.Е. Орел // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 3. – С. 12-18.
6. Платонов Ю.П. Плата за лидерство / Ю.П. Платонов // [http://101.com.ua/articles/plata\\_zh\\_liderstvo\\_2818.html/2007/](http://101.com.ua/articles/plata_zh_liderstvo_2818.html/2007/). – 3 с.
7. Руденко А. Бизнес расшатывает нервы [Электронный ресурс] / А. Руденко // Ведомости. – 2005. – Режим доступа: <http://bankir.ru/analytics/personal/10/25346/> 2005.
8. Старцева В.А. Роль поступков в достижении личностной интегрированности: дис. ...к-та. псих. наук: 19.00.01 / Старцева Вера Александровна. – Екатеринбург, 2016. – 205 с. – Режим доступа: <http://lib.urfu.ru/mod/data/view.php?id=51&rid=259805&filter=1>
9. Трифонов А. Богатые спиваются модно [Электронный ресурс] / А. Трифонов. – 2005. – Режим доступа: [www.utro.ru](http://www.utro.ru)
10. Хорошкина Е. Профессиональное «выгорание» специалистов / Е. Хорошкина // Журнал «Отдел Кадров». – 2005. – №5. – 4 с. 170.

## **Психология**

**УДК: 159.9**

**кандидат психологических наук, доцент Степанов Федор Георгиевич**

Муниципальное учреждение дополнительного образования

«Методический центр повышения квалификации педагогических работников» (г. Орехово-Зуево)

### **ОТНОШЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕРРИТОРИЯ РИСКОВ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ<sup>17</sup>**

*Аннотация.* В статье рассматривается проблема педагогических рисков в формировании мотивации обучающихся к внеурочной деятельности в общеобразовательной организации.

*Ключевые слова:* внеурочная деятельность, мотивация деятельности, педагогические риски, субъект образовательной деятельности.

*Annotation.* The article deals with the problem of pedagogical risks in the formation of motivation of students to extracurricular activities in the educational organization.

*Keywords:* extracurricular activities, motivation of activities, pedagogical risks, the subject of educational activity.

**Введение.** В соответствии с ФГОС начального и основного общего образования основная образовательная программа реализуется образовательной организацией через урочную и внеурочную деятельность. [1, 2, 3] Внеурочная деятельность направлена на разностороннее развитие личности обучающегося и проводится в таких формах как кружки, студии, клубы, секции, объединения, научные общества, олимпиады и т.д. Образовательная организация самостоятельно разрабатывает и утверждает план внеурочной деятельности.

Введение ФГОС общего образования и опыт его реализации выявил ряд достаточно важных рисков, которые необходимо преодолеть. Определенные риски существуют и в организации внеурочной деятельности в системе общего образования.

**Изложение основного материала статьи.** На основе анализа психолого-педагогической литературы [4, 5, 6, 7 и др.] педагогические риски при организации и осуществлении внеурочной деятельности и возможные пути (способы, средства) их преодоления можно представить в виде таблицы (См.: таблица 1).

---

<sup>17</sup> Работа выполнена в рамках плана деятельности академической внедренческой площадки государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Московской области «Академия социального управления», Приказ № 118-07 от 18.04.2017 г.



## Педагогические риски внеурочной деятельности и возможные пути их преодоления

№ п/п	Риски внеурочной деятельности (по Н.Н. Шевелёвой)	Возможные пути (способы, средства) снижения рисков
1.	Отсутствие авторского подхода к проектированию моделей организации внеурочной деятельности школы	Развивать деятельностное мышление и деятельностные формы организации внеурочной деятельности
2.	Восприятие внеурочной деятельности в качестве «добавочного» компонента к основным учебным предметам	Развести <b>формы</b> деятельности (урочные и внеурочные) и <b>виды</b> деятельности (учебная и внеучебные: проектная, организационная, исследовательская, художественная и т.п.)
3.	Отсутствие мотивации педагогических и руководящих работников к организации внеурочной деятельности	Повышение мотивации посредством актуализации психологических, социально-психологических механизмов
4.	Сопrotивление внедрению новых педагогических технологий, методов и приемов внеурочной деятельности	Построение системы реального повышения квалификации и переподготовки педагогических работников и управленческих кадров на принципах системно-деятельностного и компетентностного подходов
5.	Низкий уровень качества рабочих программ курсов по внеурочным занятиям	
6.	Отсутствие мониторинга запроса обучающихся и родителей (законных представителей)	Регулярный мониторинг запроса обучающихся и родителей (законных представителей)
7.	Отсутствие методического сопровождения на институциональном уровне	Построение системы реального повышения квалификации и переподготовки педагогических работников и управленческих кадров на принципах системно-деятельностного и компетентностного подходов
8.	Формирование сугубо предметных результатов вместо решения вопросов социализации	Перейти на интегративную характеристику образовательных результатов
9.	Преобладание авторитарного стиля педагогического общения	Повышение коммуникативной компетентности субъектов образовательного процесса
10.	Преимущественное использование аудиторных и фронтальных форм организации внеурочных занятий.	Развести <b>формы</b> деятельности (урочные и внеурочные) и <b>виды</b> деятельности (учебная и внеучебные: проектная, организационная, исследовательская и т.п.)

В приведенной таблице выделим 3-е положение, которое непосредственно связано с темой статьи – отсутствие мотивации педагогических и руководящих работников к организации внеурочной деятельности.

Экспериментальная разработка методистами МУ ДПО МЦПКПР и педагогами образовательных организаций г. Орехово-Зуево тем «Эффективность организации внеурочной деятельности» и «Риски реализации внеурочной деятельности в условиях ФГОС при переходе от начального образования к основному общему» также показала, что трудности в организации внеурочной деятельности в общеобразовательных организациях часто связаны с преодолением рисков низкой мотивации субъектов образовательного процесса к участию во внеурочной деятельности. Исследовательская деятельность академической внедренческой площадки с 2017 г. направлена на выявление оптимальных путей преодоления таких рисков.

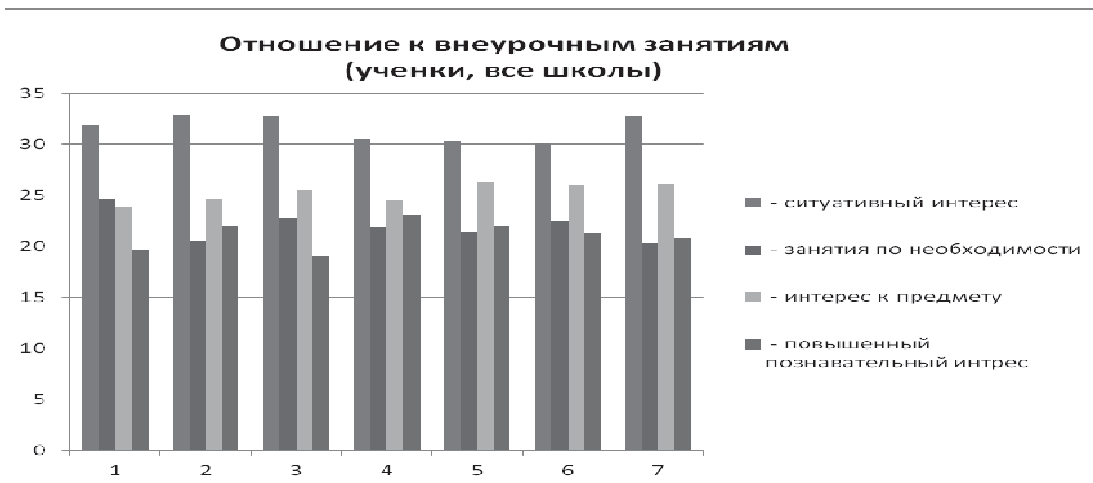
В психологии раскрываются разные аспекты мотивации поведения человека. Мы рассматриваем мотивацию как совокупность внешних и внутренних сил, побуждающих человека осуществлять деятельность, направленную на достижение определенной цели. Побуждение к деятельности – это только одна из функций мотивации, кроме этого, она выполняет функцию направления и организации поведения человека и придает поведению личностный смысл и значимость.

Смыслообразующая функция мотивации отражается в отношении человека к содержанию, процессу и форме организации деятельности.

В контексте сказанного выше, нами было изучено отношение субъектов образовательного процесса – обучающихся, их родителей и учителей – к внеурочной деятельности. В исследовании приняли участие 989 респондентов – обучающихся, их родителей и учителей семи общеобразовательных организаций г.о. Орехово-Зуево (МОУ СОШ №№ 12, 16, 17, 20; гимназий №№ 14, 15; муниципального лицея).

Рассмотрим некоторые общие результаты, полученные в исследовании.

На рисунке 1 представлены обобщенные результаты отношения обучающихся у внеурочной деятельности.



**Рисунок 1** Отношение обучающихся к внеурочным занятиям

Анализ диаграммы показывает, что посещение обучающимися внеурочных занятий чаще мотивировано ситуативным интересом, что, прежде всего, является показателем выраженного интереса-занимательности. Около четверти обучающихся характеризуются проявлением интереса к предмету внеурочной деятельности.

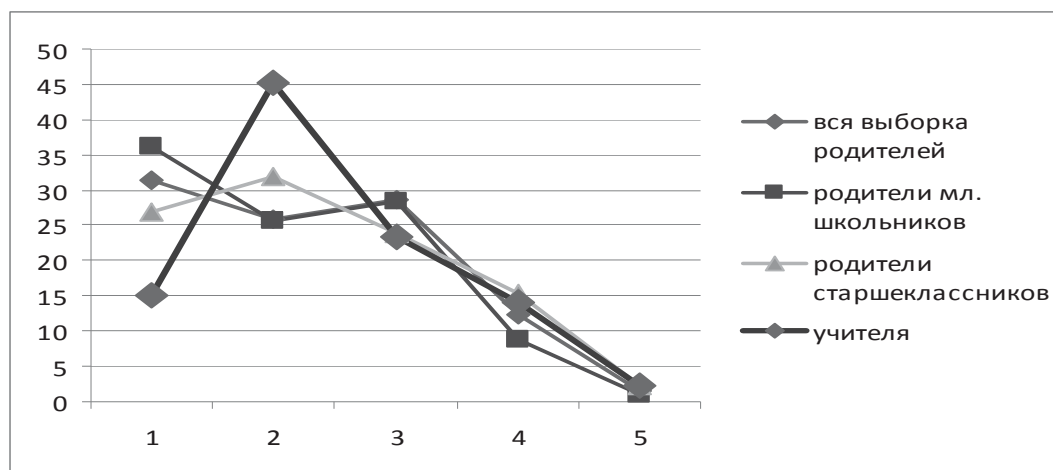
Повышенный познавательный интерес свойственен примерно пятой части обучающихся, посещающих занятия внеурочной деятельности в общеобразовательной организации. Примерно такое же количество школьников относится к внеурочной деятельности как к занятиям по необходимости.

Учителя выражали своё отношение к внеурочной деятельности через ранжирование 18 утверждений (см.: таблица 2).

Анализ таблицы показывает, что большинство учителей главной функцией внеурочных занятий в школе считают развитие способностей и познавательных интересов ребенка. При этом, как было сказано выше, повышенный познавательный интерес, как мотив посещения занятий внеурочной деятельностью, характерен достаточно небольшой части обучающихся. Это, на наш взгляд, явно выраженное противоречие в отношениях к внеурочной деятельности учителей и обучающихся. Оно таит в себе риски формирования неадекватной (внешней по отношению к предмету деятельности) мотивации как учебной, так и внеурочной деятельности школьников. Разрешение этого противоречия – задача учителя. И связано оно, по нашему мнению, с необходимостью разведения в сознании учителя содержания понятий «формы деятельности» (урочные и внеурочные) и «виды деятельности» (учебная и внеучебные: проектная, организационная, исследовательская, художественная и т.п.). А это, в свою очередь, связано с необходимостью повышения уровня профессиональной компетентности учителя. Наименьшее значение в организации внеурочных занятий в школе, по мнению учителей, имеют возможность получения ими полноценной нагрузки в школе (или дополнительного заработка) и профессиональная самореализация. При таком отношении школьных учителей к организации внеурочной деятельности обучающихся достаточно сложно говорить об их мотивационной готовности к осуществлению такой деятельности.

Опыт изучения организации внеурочной деятельности в общеобразовательных организациях показывает, что наиболее успешны в этом виде деятельности учителя, обладающие харизмой, увлеченные не только педагогической, но и видами деятельности, формально находящимися за пределами школы и общего образования. Эти виды деятельности (художественная, спортивно-оздоровительная и т.п.) не связаны со школьной действительностью только условно. В реальности они достаточно легко вплетаются в ткань деятельности общеобразовательной школы.

Выделяются существенные противоречия в решении вопроса о месте занятия ребенком внеурочной деятельностью учителями и родителями (См. таблицы 3 и 4; рисунок 2).



**Рисунок 2.** Где ребенку лучше заниматься внеурочной деятельностью?

1 – в школе; 2 – в учреждениях дополнительного образования; 3 – в секциях спортивных школ; 4 – в кружках и творческих коллективах при дворцах культуры; 5 – свой вариант ответа

В ответе на вопрос «Где ребенку лучше заниматься внеурочной деятельностью?», мнения родителей школьников и учителей сильно разошлись. Прежде всего, в предпочтении общеобразовательной организации и организаций дополнительного образования как места проведения внеурочной деятельности. Доминирующим в среде школьных учителей является предпочтение организаций дополнительного образования для внеурочной деятельности обучающихся. Такое мнение разделяют гораздо меньше родителей детей, обучающихся в общеобразовательных организациях.

Мнение родителей школьников о месте проведения внешкольной деятельности их детей более разнообразно. Однако, предпочтение общеобразовательной школы, как места для внеурочной деятельности обучающихся, в их среде встречается гораздо чаще, чем в среде учителей.

Контраст в мнениях родителей школьников и учителей более заметен, если сравнивать отдельно мнения родителей детей, обучающихся в начальной школе, и родителей старшеклассников. Родители младших школьников чаще других респондентов считают, что их детям лучше всего заниматься внеурочной деятельностью в школе. Возможно, одной из причин такого отношения к внеурочной деятельности родителями детей, обучающихся в начальной школе, является то, что им так удобнее: отвели детей утром в школу и вечером забрали домой. Да и внешне такой режим дня больше похож на режим дня, которому привыкли дети, посещавшие дошкольные образовательные учреждения. Дети при этом весь день будут находиться под присмотром школьных учителей. Конечно, возможны и другие варианты объяснения этого факта.

Родители обучающихся оценивали качество организации внеурочной деятельности в общеобразовательных организациях. Им было предложено высказать свою позицию относительно 9 заданных характеристик для оценивания качества организации внеурочных занятий в школе, которую посещают их дети. Ответы респондентов по всем позициям опросника были проранжированы: ранговое место 1 – наибольшая степень удовлетворенности, ранговое место 9 – наименьшая степень удовлетворенности. Общие результаты представлены в таблице 5.

Таблица 2

**Ранжирование утверждений учителями (средние показатели по образовательным организациям)**

№ п/п	Утверждения	Образовательная организация						
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Развитие способностей ребенка	1	1	1	1	4	1	1
2.	Подготовка ребенка к выбору профессии	14	18	15	16	10	14	14
3.	Возможность творческой самореализации ребенка	3	3	3	4	1	4	3
4.	Подготовка к презентации ребенком творческих достижений на различных конкурсах (олимпиадах и т.п.)	10,5	14	9	10	12	11	13
5.	Организация свободного времени ребенка	10,5	9	8	14	9	10	8
6.	Развитие познавательных интересов ребенка	2	2	2	2	2	2	2
7.	Возможность получения ребенком дополнительных знаний	9	6	6	3	5	3	5
8.	Влияние на общую культуру ребенка	5	8	5	6	8	5	6,5
9.	Участие ребенка в общественной жизни	12	13	11	11	11	9	10
10.	Получение ребенком опыта межнационального взаимодействия и сотрудничества	16	16	18	15	14	16	15
11.	Профессиональная самореализация педагога	17	15	17	17	15	17	17
12.	Возможность получения педагогом полноценной нагрузки в школе (дополнительного заработка)	18	17	16	18	16	18	18
13.	Формирование и развитие метапредметных умений обучающихся	4	4	13	7	6	8	11
14.	Реализация требований ФГОС	8	10,5	12	13	17,5	12	9
15.	Возможность закрепления и развития знаний, умений и навыков, полученных на уроках	13	7	10	10	13	13	12
16.	Дополнительная возможность подготовки учеников к ВПР (ОГЭ, ЕГЭ)	15	12	14	12	17,5	15	16
17.	Развитие коммуникативных умений ребенка	6	5	4	5	3	7	4
18.	Развитие исследовательских умений ребенка	7	10,5	7	8	7	6	6,5

Таблица 3

**Где ребенку лучше заниматься внеурочной деятельностью?  
(Мнение родителей)**

Варианты ответа	Образовательная организация							Количество респондентов	%%
	1	2	3	4	5	6	7		
В школе	13	6	41	6	51	9	9	135	31,47
В учреждениях дополнительного образования	14	7	14	8	31	16	21	111	25,87
В секциях спортивных школ	11	12	6	10	46	13	25	123	28,67
В кружках и творческих коллективах при дворцах культуры	7	4	4	7	18	3	10	53	12,35
Ваш вариант ответа	2	2	0	0	1	0	2	7	1,63

**Где ребенку лучше заниматься внеурочной деятельностью?  
(Мнение учителей)**

Варианты ответа	Образовательная организация							Количество респондентов	%%
	1	2	3	4	5	6	7		
В школе	5	1	11	2	3	5	7	34	15,04
В учреждениях дополнительного образования	16	9	16	20	5	14	22	102	45,13
В секциях спортивных школ	5	3	11	15	3	7	9	53	23,45
В кружках и творческих коллективах при дворцах культуры	1	3	7	12	1	6	2	32	14,16
Ваш вариант ответа	1	0	1	0	-	1	2	5	2,21

Таблица 5

**Удовлетворенность родителей качеством организации внеурочных занятий в школе  
(ранжированные показатели степени удовлетворенности)**

№ п/п	Показатели удовлетворенности	Образовательная организация						
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Условия для развития индивидуальных способностей ребенка	6	4,5	3	1,5	3	4	9
2.	Адекватность оценки индивидуальных способностей ребенка	6	4,5	3	3	7	6,5	3
3.	Возможность развития творческой активности ребенка	6	4,5	3	6,5	1	6,5	4,5
4.	Возможность представления ребенком творческих достижений на различных конкурсах (олимпиадах и т.п.)	6	4,5	6	1,5	5,5	8	4,5
5.	Комфортность образовательной среды	2	4,5	7	8	3	4	1,5
6.	Влияние на развитие познавательных интересов ребенка	2	4,5	3	6,5	3	1,5	7,5
7.	Возможность получения ребенком дополнительных знаний	6	4,5	8	4,5	8	4	6
8.	Влияние на общую культуру ребенка	2	4,5	3	4,5	5,5	1,5	1,5
9.	Влияние на организацию свободного времени	9	9	9	9	9	9	7,5

Оценки родителями внеурочных занятий, проводимых в разных общеобразовательных организациях, очень сильно различаются. Одни и те же показатели удовлетворенности в разных школах заняли разное ранговое место. Например, ранговые места показателя «Комфортность образовательной среды» изменяются от 1,5 до 8. Примерно таким же образом оцениваются родителями учащихся все другие характеристики степени удовлетворенности ими качеством организации внеурочной деятельности в школах.

Родители учащихся всех школ едины только в одном: по их мнению, внеурочная деятельность, проводимая в школах, меньше всего влияет на организацию свободного времени школьников. Это обстоятельство объясняется, на наш взгляд, двумя основными причинами. Первая причина заключается в том, что родители понимают внеурочную деятельность, которая проводится в общеобразовательной организации, как обязательное для всех обучающихся условие пребывания в ней. Вторая причина связана с тем, что в большинстве школ ограничен выбор видов и форм организации внеурочной деятельности обучающихся. Родители стремятся дополнить урочные и внеурочные занятия в школе посещением их детьми учреждений дополнительного образования. В старших классах «конкурировать» с внеурочной деятельностью, организуемой в общеобразовательной школе, начинают занятия школьников с репетиторами для подготовки к ОГЭ и ЕГЭ.

Наличие разного (вплоть до противоположного) отношения, разной оценки внеурочной деятельности взрослыми – учителями и родителями обучающихся – отражается на формировании мотивации занятий внеурочной деятельностью у школьников разного возраста. Например, существуют большие риски снижения мотивации внеурочной деятельности у обучающихся старших классов общеобразовательной организации. Этот аспект проблемы требует отдельного изучения и анализа.

На нынешнем этапе разработки проблемы, связанной с выявлением оптимальных путей преодоления рисков низкой мотивации субъектов образовательного процесса к участию во внеурочной деятельности, мы выделили три направления продолжения исследовательской деятельности:

- изучение социально-психологических условий преодоления рисков низкой мотивации субъектов образовательного процесса к внеурочной деятельности;
- изучение возможностей творческой среды и творческой деятельности для повышения мотивации субъектов образовательного процесса к участию во внеурочной деятельности;
- изучение возможностей разных моделей и форм организации образовательного пространства и деятельности для преодоления рисков низкой мотивации обучающихся к внеурочной деятельности.

Каждое направление разрабатывается разными общеобразовательными организациями, участвующими в эксперименте: одни сосредоточены на изучении особенностей и механизмов социализации обучающихся во



внеурочной деятельности, влияющих на повышение мотивации к внеурочной деятельности, другие – на изучении возможностей изменения мотивации через творческую активность обучающихся, третьи – на поиске условий реализации возможностей различных моделей и форм организации внеурочной деятельности в преодолении рисков низкой мотивации.

#### **Выводы:**

1) Педагогическая теория и практика столкнулась рисками в организации внеурочной деятельности в системе общего образования. Часть из них названы и достаточно полно охарактеризованы в психолого-педагогической литературе.

2) Одним из таких рисков является отсутствие мотивации педагогических и руководящих работников к организации внеурочной деятельности обучающихся общеобразовательных организаций.

3) Изучение отношения субъектов образовательного процесса – обучающихся, их родителей и учителей – к внеурочной деятельности показало наличие противоречий в такого рода отношениях, которые могут являться «точками» педагогических рисков в пространстве формирования мотивации обучающихся (как и других субъектов образовательной деятельности) к занятиям внеурочной деятельностью.

4) Поиск оптимальных путей преодоления рисков низкой мотивации субъектов образовательного процесса к участию во внеурочной деятельности может идти в направлениях изучения социально-психологических условий, возможностей творческой среды и творческой деятельности, разных моделей и форм внеурочной деятельности в преодолении рисков низкой мотивации.

#### **Литература:**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от « 6 » октября 2009 г. № 373. С изменениями и дополнениями от: 29 декабря 2014 г. № 1643; 19 апреля 2011 г. № 03-255; 22 сентября 2011 г. № 2357; 18 декабря 2012 г. № 1060; 29 декабря 2014 г. № 1643; 18 мая 2015 г. № 507; 31 декабря 2015 г. № 1576 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/197127/paragraph/8342:0>

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. С изменениями и дополнениями от: 19 апреля 2011 г. № 03-255; 29 декабря 2014 г. № 1644; 31 декабря 2015 г. № 1577. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/55170507/paragraph/1:0>

3. Проект Приказа Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования в новой редакции» (подготовлен Минобрнауки России 09.07.2017). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619643/>

4. Малахова Л.Б. Справочник по внеурочной деятельности для руководителей и педагогов. Организационно-методическое сопровождение. – Волгоград: Учитель, 2015. – 118 с.

5. Риски введения Федерального государственного образовательного стандарта в первых классах и их возможная минимизация // составитель А.Б. Воронцов. – М.: ОИРО, 2012. – 24 с.

6. Фомин А.П. Риски в образовании // Перспективы управления образованием: региональный аспект: XI Герценовские чтения в г. Волхове: материалы научно-метод. конференции, Волхов, 18 апреля 2012 г. – Красноярск: Научный инновационный центр, 2013. – 280 с. С. 51-59.

7. Шевелёва Н.Н. Риски воспитания и социализации обучающихся в условиях введения ФГОС основного общего образования // Потенциал педагогической рискологии в условиях введения ФГОС основного общего образования / под общ. ред. Л.Н. Антоновой. – М.: АСОУ, 2014. – С. 41-48.

## **Психология**

**УДК 37.015.32; 159.922**

**доктор психологических наук, профессор Суворова Ольга Вениаминовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

**магистрант Золотова Ирина Михайловна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (г. Нижний Новгород);

**преподаватель Егорова Полина Александровна**

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Федеральный научно-клинический центр реаниматологии и реабилитологии» (г. Москва)

### **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ НАПРАВЛЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ПРИНЯТИЕ РЕБЕНКОМ ДРУГОГО**

*Аннотация.* В статье анализируются результаты эмпирического исследования эмоционального благополучия младших школьников в зависимости от направленности родительского общения на понимание и принятие младшим школьником другого человека, взрослого и сверстника.

Результаты изучения личностно-эмоционального благополучия младшего школьника в зависимости от направленности родительского общения на принятие ребенком другого, позволили выявить устойчивые тенденции, в том числе, статистически значимые, к более низким средним значениям по стрессу, школьным страхам, фрустрации ребенка с субъектно-ориентированным общением родителей. Направленность родительского общения на принятие ребенком другого человека как фактора социо-эмоционального благополучия младших школьников обнаружило неоднозначные тенденции. Дети с высоким уровнем направленности родительского общения на принятие другого более позитивно относятся к учителям и воспитателям, более интенсивно стремятся к общению с окружающими, стремятся к лидерству и общению в больших группах. В тоже время они более конфликтны и больше стремятся к уединению.

*Ключевые слова:* младший школьник, эмоциональная сфера личности, родительское общение, направленность общения, принятие другого.

*Annotation.* The article analyzes the results of an empirical study of emotional well-being of younger students depending on the focus of parental communication is on understanding and acceptance of the younger schoolboy of another person, an adult and a peer.

The results of the study of personality and emotional well-being of younger pupils, depending on the focus of parental communication on the adoption of a child of the other, showed a robust trend, including the statistically significant, lower average values for stress, school fears, frustration of a child with subject-oriented communication between parents. The focus of parental communication on the adoption of a child of the other person as a factor of socio-emotional well-being of younger students found mixed trends. Children with a high level of focus parent communication on the adoption of a more positive attitude towards teachers and educators, more intensely committed to communicating with others, seeking to lead and communicate in large groups. At the same time they are more conflict and more committed to privacy.

*Keywords:* Junior schoolchild, emotional sphere of the person, parent communication, direction of communication, acceptance of the other

**Введение.** В настоящее время в отечественной и зарубежной практической психологии усиливается интерес к проблеме связи социального и эмоционального благополучия детей, особенно в младшем школьном возрасте. Эмоциональная сфера младших школьников нестабильна и подвержена влиянию успеха и неуспеха в учебной деятельности, младший школьник склонен к переживанию страха в процессе учебной деятельности и зависим от учительской оценки. Подверженность стрессу и тревоге младших школьников, особенно, при неблагоприятных семейных обстоятельствах может привести к эмоциональному неблагополучию ребенка [3].

Эмоциональное здоровье обучающихся во многом зависит от качества взаимоотношений к окружающим. В исследованиях социо-эмоциональное благополучие детей связывается исследователями, прежде всего, с эмпатией и толерантностью в отношениях [1], [5], [6], [7].

Важнейшим фактором адаптации младшего школьника является освоение социального поступка, усвоение школьных норм поведения и, особенно, позитивного отношения к учителю и сверстникам [7], [8], [11]. Развитие у младшего школьника ценностного отношения к другому является приоритетной задачей школы и родителей наряду с задачей когнитивного развития.

Младший школьный возраст – это также период активного становления ценностного отношения младшего школьника к себе, учителю, родителям, сверстнику, в основе которого лежит эмоциональное принятие другого [4], [10]. Эмоциональные предпочтения социально-личностного характера и нравственная направленность личности младшего школьника взаимосвязаны в первом классе, в третьем классе они обнаруживают связь с престижной мотивацией [4].

Семья в целом сохраняет свое значение фактора развития личности младшего школьника, качество семейных отношений, родительского общения являются источником эмоциональной стабильности младших школьников [7], [8], [9].

Важным аспектом субъектно ориентированного общения родителей является его направленность на понимание и принятие другого человека, сверстника и взрослого [7], [9], [10]. Здесь именно направленность родительского общения на понимание и принятие другого человека позволяет, на наш взгляд, позволяет обеспечить социо-эмоциональное благополучие младшего школьника. Поэтому мы предположили, что направленность родительского общения на понимание и принятие другого человека, взрослого и сверстника будет способствовать социо-эмоциональному благополучию младших школьников.

В качестве положительного результата принятия выделяют высокую степень выраженности толерантности, расширение границ доступного опыта, повышение внутренних возможностей продуктивной активности, повышение уровня сопереживания и снижение уровня осуждения других, повышение гибкости, спокойствия и адекватного поведения [1], [2], [5].

В последние годы принятие рассматривается также в качестве одного из компонентов эмоционального благополучия. В связи с этим эмоциональное благополучие можно рассматривать в аспекте принятия личностью других людей и окружающего мира в целом.

**Формулировка цели статьи.** Целью данной статьи является представление результатов исследования эмоционального благополучия младшего школьника в зависимости от направленности родительского общения на принятие другого.

В констатирующем эксперименте использовались следующие методики: тест школьной тревожности Филлипса; шкала тревожности Дж. Тейлора (адаптация Т. А. Немчинова); методика изучения межличностных отношений Рене Жилия; методика изучения субъектно ориентированного общения методом незавершенных предложений (О.В. Суворова) [9].

**Изложение основного материала статьи.** Целью констатирующего эксперимента явилось эмпирическое изучение влияния направленности родительского общения на понимание и принятие другого на эмоциональное благополучие младшего школьника.

Результаты исследования личностно-эмоционального благополучия младшего школьника в зависимости от направленности родительского отношения на принятие другого представлено в таблице 1.

**Личностно-эмоциональное благополучие младшего школьника в зависимости от направленности родительского отношения на принятие другого**

Характеристики личностно-эмоционального благополучия детей	Личностно-эмоциональное благополучие младших школьников с высоким уровнем направленности родительского общения на принятие другого		Личностно-эмоциональное благополучие младших школьников с низким уровнем направленности родительского общения на принятие другого	
	М	$\sigma$	М	$\sigma$
<b>Тест Филипса</b>				
Переживание социального стресса	4,5	2,42	4,47	1,86
Фрустрация потребности в достижении успеха	4,63	1,86	5,55	1,85
Страх самовыражения	3,18	1,75	3,25	1,66
Страх ситуации проверки знаний	3,97	1,85	4,12	1,65
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	2,18	1,29	2,95	1,48
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	1,78	1,37	1,72	1,358
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	4,02	1,17	3,65	1,56
<b>Методика «Шкала тревожности Тейлора»</b>				
Общая тревожность	11,00	5,71	11,3	4,77
Тревога	19,50	9,39	21,85	8,99
Уровень тревоги	2,89	8,94	3,05	8,45

Из таблицы 1 можно видеть устойчивую тенденцию к более низким средним значениям по большинству показателей эмоционального неблагополучия младших школьников с высоким уровнем направленности родительского общения на принятие другого по сравнению с их сверстниками с низким уровнем направленности родительского общения на принятие другого по шкалам: фрустрация потребности в достижении успеха (4,63 / 5,55); страх самовыражения (3,18 / 3,25); страх ситуации проверки знаний (3,97 / 4,12); страх не соответствовать ожиданиям окружающих (2,18 / 2,95); тревога (19,50 / 21,85).

Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей является одной из важнейших задач развития на данном возрастном этапе. Для позитивного развития коммуникативной сферы личности младших школьников огромное значение имеет положительный, благоприятный социально-психологический климат не только в классе, но и в семье. И тревога может образоваться на фоне той или иной неблагоприятной обстановки.

Направленность родительского общения на принятие другого человека, взрослого и сверстника, особенно снижает фрустрацию потребности в достижении успеха, то есть дети, которых учат принимать другого, чаще переживают воодушевление к достижениям.

В тоже время, младшие школьники с высоким уровнем направленности родительского общения на принятие другого имеют более высокое среднее значение по шкале «проблемы и страхи в отношениях с учителями» (4,02 / 3,65). Возможно, что именно данные проблемы являются «оборотной» стороной позитивного отношения к воспитателю, учителям данной категории младших школьников (5,10 / 2,55).

Социо-эмоциональное благополучие младших школьников в зависимости от направленности родительского отношения на принятие другого представлено в таблице 2.

Таблица 2

**Социо-эмоциональное благополучие младшего школьника в зависимости от направленности родительского отношения на принятие другого**

Характеристики социо-эмоционального благополучия детей	Социо-эмоциональное благополучие младших школьников с высоким уровнем направленности родительского общения на принятие другого		Социо-эмоциональное благополучие младших школьников с низким уровнем направленности родительского общения на принятие другого	
	М	$\sigma$	М	$\sigma$
<b>Методика Рене Жиля</b>				
Отношение к матери и отцу вместе, как к родителям	2,59	1,09	3,35	1,44
Отношение к воспитателю, учителям	5,10	1,28	2,55	1,31
Любознательность	2,18	1,87	4,70	1,34
Стремление к общению в больших группах детей	9,85	1,02	9,16	2,07
Стремление к лидерству	1,37	1,47	1,05	1,17
Конфликтность	8,21	7,83	2,17	1,79
Реакция на фрустрацию	1,44	1,34	6,25	9,25
Стремление к уединению	3,40	1,44	1,52	1,30

Как мы видим, из таблицы 2, наиболее выраженным маркером социо-эмоционального благополучия младших школьников с высоким уровнем направленности родительского общения на принятие другого,

является отношение к воспитателю, учителям (5,10 / 2,55), различия статистически значимы ( $p < 0,05$ ). Наиболее выраженные различия наблюдаются по шкалам конфликтность (8,21 / 2,17) и реакция на фрустрацию (1,44 / 6,25), различия статистически значимы ( $p < 0,01$ ). Возможно, что повышенная конфликтность данной категории младших школьников вскрывает причины направленности родительского общения на принятие другого человека.

В данном случае реакция на фрустрацию ближе у первой категории младших школьников к нейтральной, что говорит о способности сдерживать нежелательные эмоциональные реакции и свидетельствует о социальной адаптированности.

Наблюдаются также более высокие средние значения по шкалам: стремление к общению в больших группах детей (9,85 / 9,16); стремление к лидерству (1,37 / 1,05).

В тоже время, наблюдаются более низкие показатели отношения к матери и отцу вместе, как к родителям (2,59 / 3,35); любознательности (2,18 / 4,70), что также может свидетельствовать о ряде проблем данной категории детей, возможно непоседливости, и, как следствие, повышенного внимания к ним родителей.

Дома родители должны с уважением воспринимать и удовлетворять права ребенка (отвести место для выполнения домашних заданий, считаться с режимом дня школьника). Но, в младшем школьном возрасте ведущей деятельностью является учебная, а в школе образцом для подражания является учитель. Общение с учителем значительно отличается от семейного. К учителю, при установлении доверительных отношений, дети обращаются по самым различным поводам – от случайных и мелких до самых глубоких и личностных. Личность учителя в начальной школе в значительной степени определяет статус ученика в классном коллективе и во многом обуславливает его отношения с одноклассниками, определяет личностные особенности, так же влияет на характер самооценки, а, следовательно, на эмоциональное благополучие младшего школьника.

**Выводы.** Таким образом, наше предположение в основной своей части подтвердилось: эмоциональное благополучие младших школьников обнаруживает зависимость от направленности родительского общения на понимание и принятие ребенком другого человека, сверстника или взрослого.

Направленность родительского общения на принятие другого: снижает фрустрацию потребности в достижении успеха; страх самовыражения, ситуации проверки знаний и страх не соответствовать ожиданиям окружающих, а также детскую тревогу; воспитывает позитивное отношение к воспитателю, учителям (различия статистически значимы,  $p < 0,05$ ).

В тоже время реакция на фрустрацию у младших школьников, чьи родители ориентируют ребенка на принятие другого, существенно ниже, чем у их сверстников, различия статистически значимы,  $p < 0,01$ .

В целом, направленность родительского общения на принятие другого человека, сверстника особенно, снижает фрустрацию потребности в достижении успеха, то есть дети, которых учат принимать другого, чаще переживают воодушевление к достижениям.

#### **Литература:**

1. Бетти Э. Риэрдон. Толерантность - дорога к миру. М.с: Изд-во "Бонфи", 2001. - 304 с.
2. Гессманн, Х.-В., Севастьянов, П.С. Концепция ненасильственного общения М. Розенберга // Современная зарубежная психология. – 2014. - № 2. – С. 84-91.
3. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / Акад. пед. и соц. наук, Моск. пед.-соц. ин-т. — М.: Воронеж, 2000. — 304 с. — (Библиотека педагога-практика).
4. Пыжьянова, М.А. Психолого-педагогические условия развития субъектности в младшем школьном возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н.Новгород, 2006. – 20 с.
5. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. – 361 с.
6. Сорокоумова, С.Н. Изучение эмпатии у старших дошкольников в условиях инклюзивного обучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. - 2010. - № 3. С. 98-103.
7. Сорокоумова, С.Н. Развитие эмпатии у старших дошкольников через оптимизацию детско-родительских отношений // Психолог в детском саду. - 2005. - № 3. - С. 93.
8. Суворова О.В., Сорокоумова С.Н., Рыбаков И.А. Личностные предпосылки развития субъектной активности ребенка в условиях перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту // Приволжский научный журнал. 2011. № 4. С. 256-260.
9. Суворова, О.В. Семейная среда как фактор развития субъектности старшего дошкольника: теоретико-концептуальные аспекты. монография / О. В. Суворова; Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высшего проф. образования "Нижегородский гос. пед. ун-т". Нижний Новгород, 2011. 128 с.
10. Суворова, О.В., Черемисова, И. В., Мамонова, Е. Б. Влияние эмоционального взаимодействия матери на самооценку старшего дошкольника // Вестник Мининского университета. 2017. - № 1. <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/vliyanie-emotsionalnogo-vzaimodeystviya-materi-na/>
11. Rest J. R. Moral development: Advances in research and theory. N.Y.: Praeger, 1986. 241 p.



УДК 159.99:796

кандидат психологических наук, доцент **Филатова Ольга Валерьевна**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых» (г. Владимир); ассистент **Филатов Виталий Олегович**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Владимирский государственный университет имени А. Г. и Н. Г. Столетовых» (г. Владимир)

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОВ В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ

*Аннотация.* Проблема влияния индивидуальных особенностей спортсмена на эффективность в соревновательной деятельности востребовано практикой. Статья посвящена изучению особенностей психологической структуры личности спортсменов в периоды проживания ими профессиональных кризисов на всех этапах профессионализации.

*Ключевые слова:* личность, спортсмен, спортивная деятельность, профессиональный кризис.

*Annotation.* The problem of the influence of the individual characteristics of the athlete on efficiency in competitive activity is claimed by practice. The article is devoted to the study of the psychological structure of the personality of athletes during periods of professional crises at all stages of professionalization.

*Keywords:* personality, athlete, sporting activity, professional crisis.

**Введение.** Спортивная деятельность – это специфический вид профессиональной деятельности с обширной системой межличностных отношений. Характер отношений влияет на продуктивность и эффективность спортсмена. Социальные факторы детерминируют особенности протекания психических и физических процессов у спортсменов [1]. Психологическое сопровождение спортсмена на различных этапах профессионализации позволяет корректировать профессиональные деформации его личности, прогнозировать и предотвращать кризисы в спортивной карьере. Психологическое сопровождение деятельности спортсмена становится востребованным в спортивной практике. Знания индивидуальных особенностей личности спортсмена позволяют наиболее полно развить и эффективно использовать его потенциал. Победы и достижения на соревнованиях это индивидуальный подход и учет особенностей личности спортсмена при формировании специфического технико-тактического стиля его персональной подготовки тренером и психологом. Травмы, неуспешные выступления на соревнованиях могут повлечь за собой формирование и развитие кризисов на любом этапе спортивной карьеры.

**Изложение основного материала статьи.** Проблемами кризисов в процессе профессионального становления личности занимались Братусь Б.С., Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Зеер Э.Ф., Выготский Л.С. и др. Планируя исследование особенностей психологической структуры личности спортсменов на разных этапах проживания кризисов в спортивной карьере мы обратились к типологизации Н.С. Пряжникова, Е.Ю. Пряжниковой.

Авторы выделяют следующие виды кризисов: стадия оптации, профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, первичная профессионализация, вторичная профессионализация, стадия мастерства, уход из профессиональной жизни и уход на пенсию [2]. С учетом выделяемых кризисов была сформирована выборка испытуемых, в которую вошли 80 человек, из них 50 мужчин и 30 женщин в возрасте от 16 до 79 лет. В эмпирическом исследовании принимали участие студенты-спортсмены колледжа, студенты-спортсмены ВлГУ, тренерский состав спортивного комплекса «Муравей» и СДЮСШОР им. Н.Г. Толкачева по спортивной гимнастике г. Владимира, «ДООФСЦ им. А.В. Паушкина» г. Гусь-Хрустальный. Исследование проводилось в период с сентября 2015 г. по май 2017 г. Исследование проводилось в несколько этапов: подготовительный, эмпирический и этап обработки и интерпретации результатов исследования.

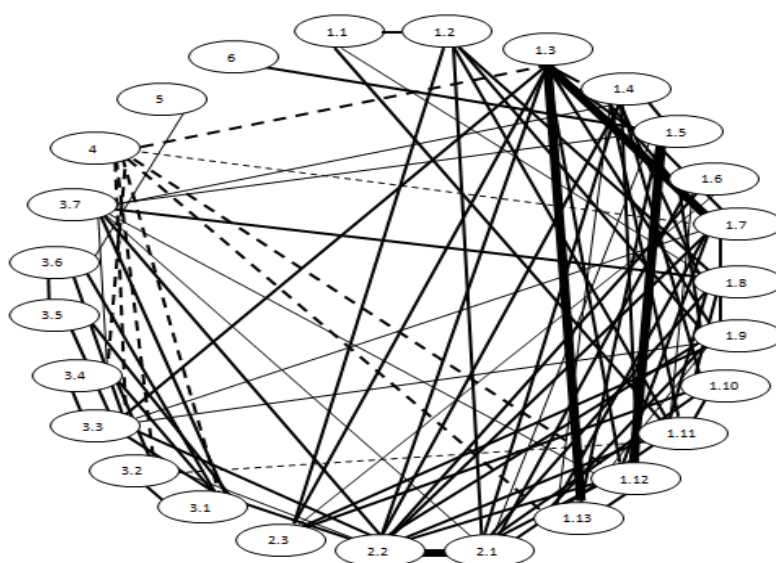
В исследовании применялись методы анализа теоретических источников по проблеме, метод опроса, наблюдение, тестирование методы математической статистики (корреляционный анализ критерий Спирмена). Нами был разработан и апробирован комплекс психодиагностических методик, включающий в себя: опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И.Г. Сенина, «Методика определения индивидуальной меры рефлексивности» А. В Карпов, В.В. Пономарева, методика «Оценка коммуникативных умений» Б.А. Федоришина, методика «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера, опросник «Эффективность деятельности» О.В. Филатова, опросник «Специфика межличностных отношений в коллективе» О. Почебут, опросник «Шкала субъективного благополучия» адаптация М.В. Соколовой.

*Протекание профессионального кризиса личности в спортивной деятельности, находящейся на стадии оптации (студенты колледжа) связано с мотивационной сферой и психологическими особенностями структуры личности.*

На основе корреляционного анализа нами была определена психологическая структура личности и проанализированы ее компоненты. (См. Таблица № 1. Коррелограмма № 1). Были выделены следующие ядра психологической структуры личности оптантов: «креативность» (удельный вес элемента =22 балла), «активные социальные контакты» (удельный вес элемента=20) и «общая рефлексия» (удельный вес элемента=23). Ядра имеют обширные плеяды, через которые взаимосвязаны друг с другом.

## Удельный вес компонентов психологической структуры на стадии оптации (студенты колледжа)

Шкалы	уд.вес	Ядра
собственный престиж	5	
высокое материальное положение	12	
Креативность	22	+
яактивные социальные контакты	20	+
развитие себя	15	
Достижения	8	
духовное удовлетворение	17	
сохранение собственной индивидуальности	13	
профессиональная жизнь	16	
Обучение	10	
семейная жизнь	16	
общественная жизнь	19	
Увлечения	14	
Саморефлексия	19	
общая рефлексия	23	+
общая интернальность	16	
интернальность в области неудач	3	
интернальность в области достижений	3	
интернальность в области производственных отношений	11	
интернальность в области мжл. отношениях	6	
интернальность в семейных отношениях	7	
интернальность в области здоровья и болезни	6	
коммуникативные умения	15	
эффективность деятельности	1	
специфика межличностных отношений	2	



Коррелограмма 1. Структурограмма личности испытуемых на стадии оптации (студенты колледжа)

1.1 собственный престиж	2.1 саморефлексия
1.2 высокое материальное положение	2.2 общая рефлексия
1.3 креативность	2.3 коммуникативная рефлексия
1.4 активные социальные контакты	3.1 Общая интернальность
1.5 развитие себя	3.2 Интернальность в области неудач
1.6 достижения	3.3 Интернальность в области достижений
1.7 духовное удовлетворение	3.4 Интернальность в области производственных отношений
1.8 сохранение собственной индивидуальности	3.5 Интернальность в области межличностных отношений
1.9 профессиональная жизнь	3.6 Интернальность в семейных отношениях
1.10 обучение	3.7 Интернальность в отношении здоровья и болезни
1.11 семейная жизнь	4 коммуникативные умения
1.12 общественная жизнь	5 эффективность деятельности
1.13 увлечения	6 специфика межличностных отношений в коллективе

Анализируя психологическую структуру личности оптанта, переживающего кризис в спортивной карьере, можно утверждать, что он связан с мотивационной сферой (личностные переживания) и интегративным качеством - рефлексивность. Рефлексия себя (способность анализировать себя в профессии) связана с такими ценностями, как «высокое материальное положение», «креативность», «активные социальные контакты», «духовное удовлетворение», реализуемых в сферах «профессиональная жизнь», «семейная жизнь» и «общественная жизнь». Общий уровень рефлексивности коррелирует с осознанием следующих терминальных ценностей: «креативность», «активные социальные контакты», «достижения», «духовное удовлетворение», и сферами «профессиональная жизнь» и «общественная жизнь», в которых они реализуются. И это отражается во взаимодействии с окружением. Коммуникативная рефлексия имеет прямую корреляционную связь с такими ценностями, как «высокое материальное положение», «креативность», и сферами «профессиональная жизнь» и «обучение». У компонента «коммуникативные умения» преобладают отрицательные связи.

Второй кризис (профессиональной подготовки) характеризуется разочарованием в спорте, наблюдаются сомнения в правильности спортивного выбора, снижению интереса к тренировкам. Психологическая структура (см. Таблица № 2, Коррелограмма № 2), описывающая спортсменов на стадии адептов, позволила лишь частично подтвердить результаты предварительного теоретического анализа литературы. Наблюдаются некоторые аспекты кризиса, связанные с общей экстернальностью в межличностном взаимодействии спортсмена в профессиональной и общественной жизни.

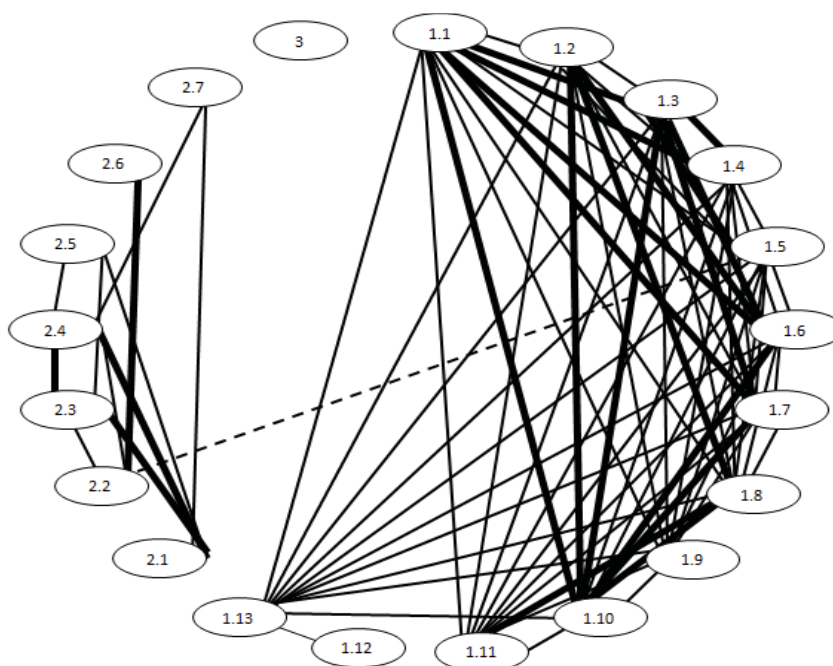
Ядрами психологической структуры личности спортсменов на стадии профессиональной подготовки (студентов-спортсменов университета), организующими структуру их личности являются «креативность» (удельный вес элемента=28 баллов) и «обучение» (удельный вес элемента=28 баллов), «собственный престиж» (удельный вес элемента=26), «высокое материальное положение» (удельный вес=25), «развитие себя» (удельный вес=25), «достижения» (удельный вес=26). Численность ядер увеличилась, как и удельный вес каждого из них и компонентов структуры. Связи, следовательно, между компонентами стали более тесными и многочисленными. Многие ядра имеют тесную связь с одними и теми же компонентами структуры. Ядра структуры имеют прямую связь.

Анализируя данный кризис, можно выделить сомнения в правильности спортивного выбора, снижение интереса к тренировкам, частые разочарования в собственных результатах. Кризис не связан с эффективностью спортивной деятельности.

Таблица 2

**Удельный вес компонентов психологической структуры у студентов-спортсменов университета**

Шкалы	уд. вес	Ядра
собственный престиж	26	+
высокое материальное положение	25	+
Креативность	28	+
активные социальные контакты	24	
развитие себя	25	+
Достижения	26	+
духовное удовлетворение	24	
сохранение собственной индивидуальности	23	
профессиональная жизнь	20	
Обучение	28	+
общественная жизнь	1	
семейная жизнь	21	
Увлечения	21	
интернальность в области достижений	10	
интернальность в области производственных отношений	12	
общая интернальность	10	
интернальность в области неудач	7	
интернальность в области межличностных отношений	6	
интернальность в семейных отношениях	3	
интернальность в области здоровья и болезни	4	



**Коррелограмма 2. Структурограмма личности испытуемых на стадии профессиональной подготовки (студенты университета)**

1.1 собственный престиж	1.12 общественная жизнь
1.2 высокое материальное положение	1.13 увлечения
1.3 креативность	2.1 Общая интернальность
1.4 активные социальные контакты	2.2 Интернальность в области неудач
1.5 развитие себя	2.3 Интернальность в области достижений
1.6 достижения	2.4 Интернальность в области производственных отношений
1.7 духовное удовлетворение	2.5 Интернальность в области межличностных отношений
1.8 сохранение собственной индивидуальности	2.6 Интернальность в семейных отношениях
1.9 профессиональная жизнь	2.7 Интернальность в отношении здоровья и болезни
1.10 обучение	3 эффективность деятельности
1.11 семейная жизнь	

Был выявлен нормативный характер проживания данного кризиса, так как ведущими компонентами здесь являются «креативность», «высокое материальное положение», «развитие себя», «достижения», а также «обучение», которые, в свою очередь, имеют большой удельный вес. Большинство связей наблюдается у компонентов «увлечения», «профессиональная жизнь» и «семейная жизнь». Компонент «обучение» имеет большое количество существенных связей. Это влияет на процесс получения профессионального образования, в овладении профессией в сфере спортивной деятельности.

Проживание профессионального кризиса личности в спортивной деятельности, находящейся на стадии профессиональной адаптации (стаж от 1 до 2 лет) наблюдается в некоторых аспектах. Этот кризис связан с неудовлетворенностью организацией занятий спортом, его содержанием, обязанностями и т.д. Мы частично подтвердили результаты предварительного теоретического анализа литературы. Была подробно изучена психологическая структура личности (см. Таблица № 3, Коррелограмма № 3). Выделяются следующие ядра: «высокое материальное положение» (удельный вес=28), «семейная жизнь» (удельный вес=26), «общественная жизнь» (удельный вес=26), «общая рефлексия» (удельный вес=28), «общая интернальность» (удельный вес=30), «интернальность в области достижений» (удельный вес=29), а также «шкала субъективного благополучия» (удельный вес=26) взаимосвязанные с следующими элементами структуры.

Также наблюдается большое количество связей в области интернальности, преобладание активности, независимости, самостоятельности в работе. Это наблюдается в следующих компонентах: «общая интернальность», «интернальность в области достижений», «интернальность в области производственных отношений», «интернальность в области межличностных отношений», а также «интернальность в области здоровья и болезни». «Шкала субъективного благополучия» имеет только отрицательные связи.

Ядра между собой взаимосвязаны, как и некоторые компоненты плеяд. Наблюдается в структуре более четкая дифференциация ядер. Увеличивается разница в удельных весах ядер и компонентов их плеяд. Как и на более ранних этапах преобладают положительные корреляционные взаимосвязи.

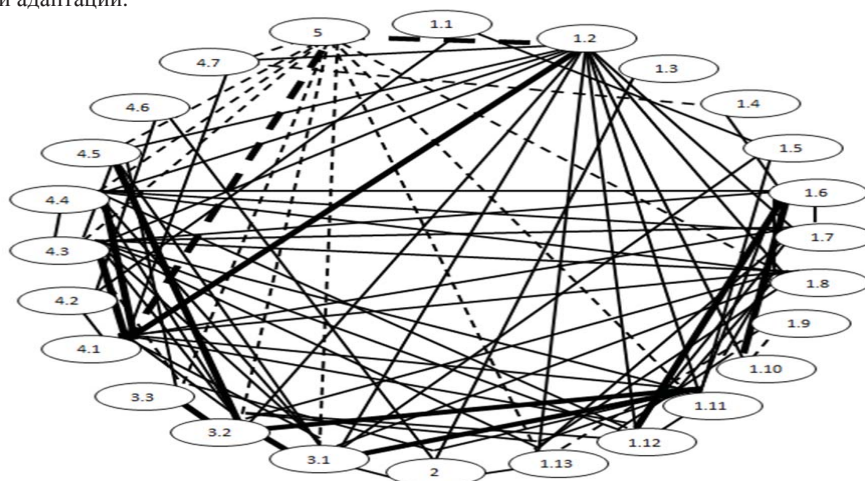
Анализируя этот кризис, можно сказать, что он связан с несоответствием профессиональной деятельности ожиданиям, он называется кризисом профессиональных ожиданий (экспектаций). Переживание этого кризиса выражается в неудовлетворенности организацией труда, его содержанием, должностными обязанностями. Наблюдается преобладание связей ценности «высокое материальное положение», уделяется большое внимание материальному благополучию.



Удельный вес компонентов психологической структуры спортсменов на стадии профессиональной адаптации

Шкалы	уд. вес	Ядра
собственный престиж	4	
высокое материальное положение	28	+
Креативность	2	
активные социальные контакты	4	
развитие себя	6	
Достижение	16	
духовное удовлетворение	14	
сохранение собственной индивидуальности	22	
профессиональная жизнь	4	
обучение	9	
семейная жизнь	26	+
общественная жизнь	26	+
Увлечения	16	
<b>эффективность деятельности</b>	12	
Саморефлексия	22	
общая рефлексия	28	+
коммуникативная рефлексия	9	
общая интернальность	30	+
интернальность в области неудач	8	
интернальность в области достижений	29	+
интернальность в области производственных отношений	19	
интернальность в области межличностных отношений	13	
интернальность в области здоровья и болезни	8	
интернальность в семейных отношениях	4	
шкала субъективного благополучия	26	+

На основе этого была построена структурограмма личности спортсменов, находящихся на стадии профессиональной адаптации.



Коррелограмма 3. Структурограмма личности спортсменов на стадии профессиональной адаптации (стаж от 1 до 2 лет)

1.1 собственный престиж	2 эффективность деятельности
1.2 высокое материальное положение	3.1 саморефлексия
1.3 креативность	3.2 общая рефлексия
1.4 активные социальные контакты	3.3 коммуникативная рефлексия
1.5 развитие себя	4.1 Общая интернальность
1.6 достижения	4.2 Интернальность в области неудач
1.7 духовное удовлетворение	4.3 Интернальность в области достижений
1.8 сохранение собственной индивидуальности	4.4 Интернальность в области производственных отношений
1.9 профессиональная жизнь	4.5 Интернальность в области межличностных отношений
1.10 обучение	4.6 Интернальность в семейных отношениях
1.11 семейная жизнь	4.7 Интернальность в отношении здоровья и болезни
1.12 общественная жизнь	5. шкала субъективного благополучия
1.13 увлечения	

Протекание профессиональных кризисов личности в спортивной деятельности, находящихся на стадии первичной и вторичной профессионализации (от 3 до 19 лет стажа) связано с потребностью в дальнейшем профессиональном росте, в карьере. При отсутствии перспектив профессионального роста спортсмен испытывает дискомфорт, психическую напряженность. Спортсмен испытывает потребность в самоопределении и самоорганизации. Усиливается неудовлетворенность собственными достижениями. Противоречия между желаемой карьерой и ее реальными перспективами приводят к развитию кризиса

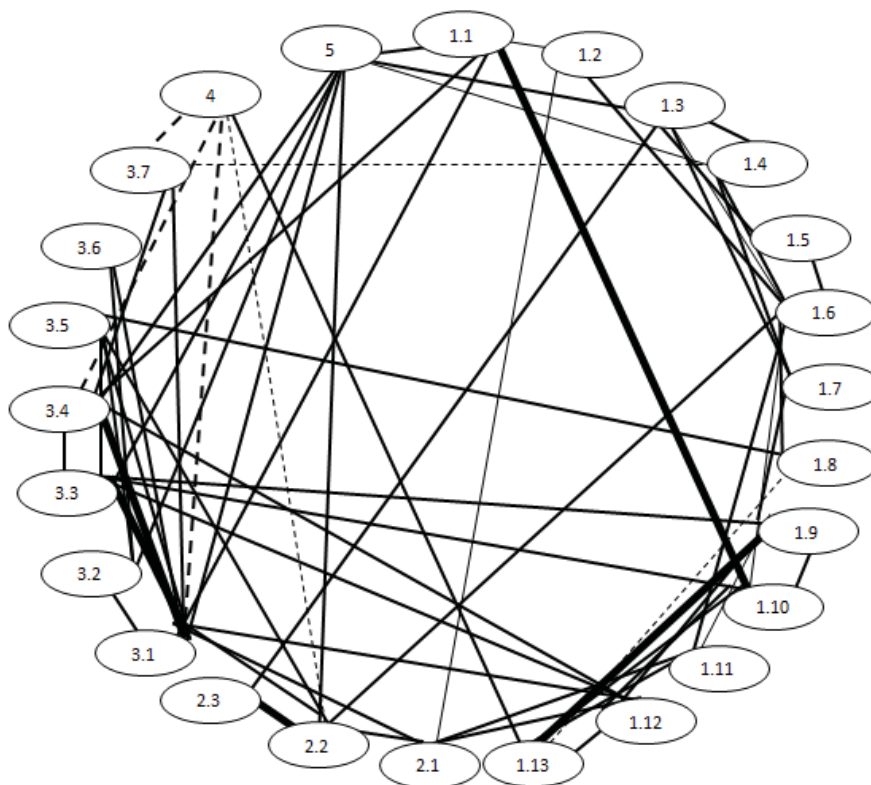
профессиональной карьеры. Анализ психологической структуры личности (см. Таблица № 4, Коррелограмма 4) позволил выделить ядро, организующее всю структуру, общая интернальность.

Таблица 4

**Удельный вес компонентов психологической структуры спортсменов на стадии первичной и вторичной профессионализации**

Шкалы	уд. вес	Ядра
собственный престиж	10	
высокое материальное положение	4	
Креативность	11	
активные социальные контакты	8	
развитие себя	4	
Достижения	14	
духовное удовлетворение	6	
сохранение собственной индивидуальности	5	
профессиональная жизнь	12	
Обучение	14	
семейная жизнь	7	
общественная жизнь	14	
Увлечения	12	
Саморефлексия	9	
общая рефлексия	15	
коммуникативная рефлексия	5	
общая интернальность	24	+
интернальность в области неудач	8	
интернальность в области достижений	15	
интернальность в области производственных отношений	15	
интернальность в области здоровья и болезни	7	
интернальность в семейных отношениях	4	
интернальность в области межличностных отношений	10	
шкала субъективного благополучия	10	
эффективность деятельность	15	

Общая интернальность (удельный вес элемента=24), взаимосвязана со компонентами плеяды, входящими в блок психической регуляции личности и эффективность в спортивной деятельности. Компоненты плеяды взаимосвязаны друг с другом. Однако на этом этапе профессиональной карьеры они все имеют меньший удельный вес. Теснота связей ослабевает, появляются отрицательные взаимосвязи.



**Коррелограмма 4. Структурограмма личности спортсменов на стадии первичной и вторичной профессионализации (стаж от 3 до 19 лет)**

1.1 собственный престиж	2.1 саморефлексия
1.2 высокое материальное положение	2.2 общая рефлексия
1.3 креативность	2.3 коммуникативная рефлексия
1.4 активные социальные контакты	3.1 Общая интернальность
1.5 развитие себя	3.2 Интернальность в области неудач
1.6 достижения	3.3 Интернальность в области достижений
1.7 духовное удовлетворение	3.4 Интернальность в области производственных отношений
1.8 сохранение собственной индивидуальности	3.5 Интернальность в области межличностных отношений
1.9 профессиональная жизнь	3.6 Интернальность в семейных отношениях
1.10 обучение	3.7 Интернальность в отношении здоровья и болезни
1.11 семейная жизнь	4 шкала субъективного благополучия
1.12 общественная жизнь	5 эффективность деятельности
1.13 увлечения	

Рассматривая этот кризис, можно сказать, что при отсутствии перспектив профессионального роста личность может испытывать дискомфорт, психическую напряженность, могут появиться мысли об уходе из спорта и профессии.

Исследования особенностей протекания профессиональных кризисов личности в спортивной деятельности, находящихся на стадии мастерства (*стаж более 20 лет*) показали, что доминирует потребность в самореализации, самоосуществлении. Это кризис нереализованных возможностей, социально-профессиональной самоактуализации.

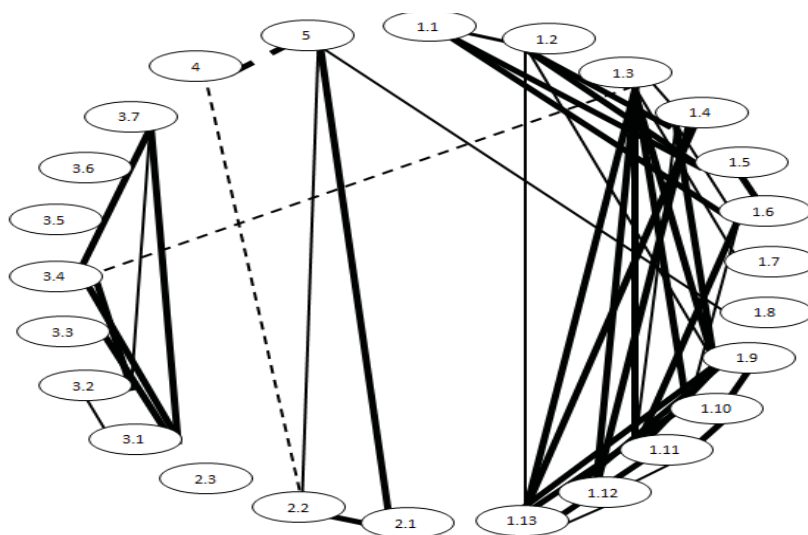
В психологической структуре личности (см. Таблица № 5, Коррелограмма № 5) наблюдается увеличение психологических ядер, по сравнению с предыдущим кризисом, организующих всю структуру. Выделенные ядра, а именно «креативность» (удельный вес=21), «профессиональная жизнь» (удельный вес=20), «семейная жизнь» (удельный вес=19) и «увлечения» (удельный вес=19) взаимосвязаны с элементами структуры, относящихся к разным блокам структуры личности. Ядра между собой тесно взаимосвязаны как и их плеяды. На стадии мастерства наблюдается кризис нереализованных возможностей, который может выражаться в бунте против себя. Кризис на этой стадии не проговаривается. «Коммуникативная рефлексия» не имеет связей. «Шкала субъективного благополучия» имеет только отрицательные связи.

Таблица 5

#### Удельный вес компонентов психологической структуры спортсменов на стадии мастерства

Шкалы	уд. вес	Ядра
собственный престиж	8	
высокое материальное положение	15	
Креативность	21	+
активные социальные контакты	18	
развитие себя	9	
Достижения	11	
духовное удовлетворение	7	
сохранение собственной индивидуальности	2	
профессиональная жизнь	20	+
Обучение	14	
семейная жизнь	19	+
общественная жизнь	13	
Увлечения	19	+
Саморефлексия	6	
общая рефлексия	7	
общая интернальность	11	
интернальность в области неудач	7	
интернальность в области достижений	3	
интернальность в области производственных отношений	12	
интернальность в области здоровья и болезни	8	
шкала субъективного благополучия	5	
эффективность деятельность	10	

На основе выделенных ядер была построена структурограмма личности спортсменов, находящихся на стадии мастерства (стаж более 20 лет).



**Коррелограмма 5. Структурограмма личности спортсменов на стадии мастерства (стаж более 20 лет)**

1.1 собственный престиж	2.1 саморефлексия
1.2 высокое материальное положение	2.2 общая рефлексия
1.3 креативность	2.3 коммуникативная рефлексия
1.4 активные социальные контакты	3.1 Общая интернальность
1.5 развитие себя	3.2 Интернальность в области неудач
1.6 достижения	3.3 Интернальность в области достижений
1.7 духовное удовлетворение	3.4 Интернальность в области производственных отношений
1.8 сохранение собственной индивидуальности	3.5 Интернальность в области межличностных отношений
1.9 профессиональная жизнь	3.6 Интернальность в семейных отношениях
1.10 обучение	3.7 Интернальность в отношении здоровья и болезни
1.11 семейная жизнь	4 шкала субъективного благополучия
1.12 общественная жизнь	5 эффективность деятельности
1.13 увлечения	

Расчет индексов организованности (ИОС), дифференциации (ИДС) и когерентности систем (ИКС) представлен в Таблице № 6. На всех этапах проживания профессиональных кризисов наблюдаются положительные значения индекса организованности системы (ИОС). Структуры личности спортсменов характеризуются сформированностью, статичностью, но имеют ряд принципиальных особенностей. В каждом кризисе доминирует определенное ядро в блоке психологической структуры личности.

Таблица 6

**Параметры психологических структур личности спортсменов на различных этапах профессионализации**

Стадии	ИОС	ИДС	ИКС
Оптация	136	16	152
Профессиональная подготовка	146	2	148
Профессиональной адаптации	122	34	156
Первичной и вторичной профессионализации	115	8	123
Мастерства	108	7	115

**Выводы.** На всех этапах в стадиях структура личности устойчива, слабо поддается изменениям. Существуют большие различия в индексах дифференциации и когерентности систем, за исключением стадии профессиональной адаптации. В этот период индекс дифференциации значительно превышает показатели на других этапах. На этапе профессиональной адаптации структура личности идет адаптационный период и личность трансформируется.

Данные исследования могут быть использованы специалистами-психологами, работающими в спортивных командах и клубах для эффективного координирования работы тренерского состава и руководителей спортивных команд.

**Литература:**

1. Ильин Е.П. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2009. - 352 с. ISBN: 978-5-91180-928-7
2. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда. – М.: Академия, 2009. – 480 с. ISBN: 978-5-7695-6520-5
3. Филатова О.В. Динамика структурной организации личности: концепции, методики, модели. - LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH&Co.KG, Germany, 2011, 103 с. ISBN 978-3-8465-9943-3



## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

Абдулгалимов Р. М.	<b>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ БУДУЩЕГО ВРАЧА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ</b>	4
Абрамова И. В.	<b>ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ</b>	7
Алешин И. Н. Аминов Р. Х. Иванов Т. А.	<b>УПРАВЛЕНИЕ В РАЗЛИЧНЫХ СТРУКТУРАХ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ</b>	10
Архипова М. В. Макаревич М. В.	<b>МУЗЫКАЛЬНАЯ РИТМИКА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДОШКОЛЬНИКОВ</b>	16
Везетну Е. В. Филькова М. М.	<b>ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ УМСТВЕННОГО ТРУДА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b>	19
Везетну Е. В. Матросова К. С.	<b>ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b>	22
Вовк Е. В. Колесникова А. А.	<b>РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b>	25
Головина Г. В. Кулебякина Е. Ю.	<b>ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ РАЗВЛЕКАТЕЛЬНО-ДОСУГОВЫХ ПРОГРАММ В ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ В МУНИЦИПАЛЬНОМ БЮДЖЕТНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КУЛЬТУРЫ «КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫЙ ЦЕНТР «ЛАДОЖСКИЙ»»: АСПЕКТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ</b>	28
Гордиенко Т. П. Позднякова А. Я.	<b>ИНФОРМАЦИОННЫЕ - КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА ОБРАЗОВАНИЯ</b>	31
Дмитриева Е. В. Садыкова Г. З.	<b>ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНТЕРАКТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ: НОВЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ И СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ WEB 2.0.</b>	34
Егорова Ю. Н. Конькина Е. В.	<b>ОСОБЕННОСТИ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА</b>	39
Журавлев А. В.	<b>ВОССТАНОВЛЕНИЕ АВТОНОМНОГО ПЕРЕДВИЖЕНИЯ ПОСЛЕ ТОТАЛЬНОЙ ЗАМЕНЫ КРУПНЫХ СУСТАВОВ КОНЕЧНОСТЕЙ СРЕДСТВАМИ ГИДРОКИНЕЗОТЕРАПИИ</b>	42
Иванова А. С. Трофимова П. Н. Колодезникова С. И.	<b>СПОРТИВНОЕ ОРИЕНТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ</b>	45
Иванова А. С. Трофимова П. Н. Колодезникова С. И.	<b>ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ) К РАЗВИТИЮ КОННОГО ТУРИЗМА</b>	49
Иванушкина Н. В.	<b>К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ И СТРУКТУРЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ</b>	52
Касаткина С. Н. Реймер М. В.	<b>РОЛЬ ШКОЛЬНОГО МУЗЕЯ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ В ПРОЕКТЕ Н. Ф. ФЕДОРОВА «ФИЛОСОФИЯ ОБЩЕГО ДЕЛА»</b>	56
Коваленко В. Н. Вольский В. В. Онучин Л. А. Дасько М. А.	<b>ОБОСНОВАНИЕ НАПРАВЛЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДИКИ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ С ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ СТАРШИХ ВОЗРАСТОВ</b>	58
Койкова Э. И. Микищенко Е. М.	<b>ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b>	62

Койкова Э. И. Ядевич К. В.	РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСХОДНОГО УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	65
Колодезникова С. И. Бочурова С. С. Захарова А. И.	ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ ПО СПОРТИВНОМУ ОРИЕНТИРОВАНИЮ В ШКОЛЕ	68
Колодезникова С. И. Сидорова У. М. Дьячковская О. Н.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ СПОРТИВНО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОК-ВОЛЕЙБОЛИСТОК	72
Колошина Г. В.	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У БУДУЩИХ ПРОВОДНИКОВ ПАССАЖИРСКИХ ВАГОНОВ В ВАРИАТИВНОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	76
Комарова В. Н.	ОСОБЕННОСТИ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИАЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ СТУДЕНТА	80
Комендантов И. И. Стафеева А. В.	СОДЕРЖАНИЕ ФИТНЕС-ТРЕНИРОВОК, НАПРАВЛЕННЫХ НА СНИЖЕНИЕ ВЕСА ДЕВУШЕК В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОСОБЕННОСТЕЙ ГОРМОНАЛЬНОГО ЦИКЛА	83
Коммерческая С. П. Иванова С. С. Анфилова Н. А.	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ИЗБЫТОЧНОЙ МАССЫ ТЕЛА У СТУДЕНТОК ВУЗА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТАЙ- БО АЭРОБИКИ	86
Кондратьева Л. Н. Рыбаков А. В.	ОБУЧЕНИЕ МЕТОДИКЕ ФАНДРАЙЗИНГА В ВУЗАХ КУЛЬТУРЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	89
Коник О. Г. Бас Д. И.	КРИТЕРИИ ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ РАЗВИТИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	92
Коркмазов А. В. Саградова Т. Г.	ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНО СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ В КАЧЕСТВЕ РЕГУЛЯТОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА	95
Космачева И. В.	ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	97
Котикова О. В. Шумская Н. А.	МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И ОБЩЕСТВЕННОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	101
Кочергин М. И.	ПОВЫШЕНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЧЕРЕЗ ВКЛЮЧЕНИЕ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКИХ ОБЪЕДИНЕНИЙ	105
Кравченко О. Г. Юзьвак С. А.	ФУНКЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ МВД РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	108
Кравчук А. А. Романова Г. А.	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	111
Крайнова Е. А. Тараканов А. В. Савин А. С.	ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	114
Краснова М. С. Сальникова Е. А. Коршунов С. Ю.	ОПТИМИЗАЦИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ С АКЦЕНТИРОВАННЫМ РАЗВИТИЕМ СИЛОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ	118
Кропачева Т. Б. Синева М. В.	ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПО УЧЕБНОМУ ПРЕДМЕТУ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»	121
Кубанов И. А.	АНАЛИЗ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ ЮНЫХ ВОЛЕЙБОЛИСТОВ, УЧЕНИКОВ СДЮСШОР	125

Кулаева Г. М.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНОГО КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОГО ДИДАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	133
Куликовская Е. В.	ВЛИЯНИЕ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ НАРОДНО-ПЕВЧЕСКОЙ ШКОЛЫ	136
Купавцев Т. С. Малиновский А. В. Носков О. С.	О РАЗВИТИИ В ОРГАНАХ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ СЛУЖЕБНО-ПРИКЛАДНОГО ВИДА СПОРТА «СТРЕЛЬБА ИЗ БОЕВОГО РУЧНОГО СТРЕЛКОВОГО ОРУЖИЯ»	140
Курганская М. Ю. Пертая М. В.	ГЕНДЕРНАЯ ДИСКРИМИНАЦИЯ НА РЫНКЕ ТРУДА И ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО ЕЁ ОСЛАБЛЕНИЯ	143
Лаврентьев В. А. Лаврентьева Л. В. Курьлев А. И.	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКО-ФИНАНСОВЫХ ДИСЦИПЛИН С ЦЕЛЬЮ ПОВЫШЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЕЖИ	149
Лаврентьева Л. В. Яшкова Е. В. Лаврентьев В. А.	ПРЕДПОСЫЛКИ ПЕРЕХОДА НА ЦИФРОВУЮ ПЕДАГОГИКУ В РОССИЙСКИХ УСЛОВИЯХ	152
Лагутин А. Г. Руфф Г. В. Сидорина Т. В.	САМОУПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РОСТОМ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВОЙСК НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ	156
Лагутина М. В.	ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОК С РАЗЛИЧНЫМ ПРОФИЛЕМ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ	159
Левданская Ю. Ю.	ТРАДИЦИЯ ПОДГОТОВКИ ЭЛИТЫ В ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ. НА ОСНОВЕ ИДЕИ ВЗАИМОСВЯЗИ КУЛЬТУРЫ И ВОСПИТАНИЯ	163
Ледовская Т. В.	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС	166
Лизунова Г. Ю. Кудрявцева Е. Ю. Таскина И. А.	СОХРАНЕНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ	170
Литвинова Н. А. Литвинов Д. О.	ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НА ОСНОВЕ АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ	174
Лопачева К. М. Романова Г. А. Штанько И. В.	САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ШКОЛЬНИКОВ - ПОДРОСТКОВ В ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДОСУГОВОЙ СРЕДЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	178
Лопуха Т. Л. Соломатин Е. В.	ВОЙНА И ИДЕОЛОГИЯ	180
Лысенко Н. А.	КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ – МУЗЕЙ	184
Лях В. И. Храмов В. Б.	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА КУЛЬТУРЫ	187
Малова О. В. Плющик М. В.	СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	190
Мальцева Ю. Н.	ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ГЕНДЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЭТАП СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ	196
Мануйлова В. В.	СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ И ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ МОЛОДОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИХ ТРУДОУСТРОЙСТВА	199
Мардашова Р. С. Хаертдинова Р. М.	УСТАНОВЛЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНОЙ И НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	203

Маркова С. М. Котенко Е. Ф. Захаров С. В.	УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ОБЪЕДИНЕНИЕ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ	207
Масленникова М. В. Байгулова Н. В.	РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИЕМА ВИЗУАЛИЗАЦИИ «ОБЛАЧКО» НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ	210
Матвеев С. Н. Антропова Г. Р. Аксёнова Н. В.	ЭЛЕМЕНТЫ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА И ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ	214
Матвиевская Е. Г. Леденева А. В.	СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ МАГИСТЕРСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ	217
Меерзон Т. И. Лутовина Е. Е.	ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ АСИММЕТРИЯ МОЗГА И АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ	221
Мендыгалиева А. К.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	224
Мещеряков В. С. Глубокий В. А. Дворкин В. М. Кудрявцев М. Д.	ОБ АКТУАЛЬНОСТИ РАЗРАБОТКИ СОВРЕМЕННОГО ПОДХОДА К РАЗВИТИЮ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЮНЫХ ДЗЮДОИСТОВ	228
Миннахметова Л. Т. Шувалова Н. В. Мартынова А. С.	СОДЕРЖАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	231
Миронова С. П.	ОПТИМИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	234
Михайленко Т. М.	ВЛИЯНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (ПРОДУКТИВНОЙ (ДЕЛОВОЙ) ИГРЫ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ) НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	237
Мишина О. С. Иванов Р. Г.	РАЗРАБОТКА ШКОЛЬНОГО ПРОЕКТА НА ТЕМУ: «ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ РАСТИТЕЛЬНОГО ФИТОРЕГУЛЯТОРА УРОЖАЙНОСТИ (РФУ) НА РОСТ И РАЗВИТИЕ ОГУРЦОВ, ВЫРАЩЕННЫХ ГИДРОПОННЫМ И ТРАДИЦИОННЫМ ПОЧВЕННЫМ СПОСОБОМ»	246
Мокрова Т. И. Вапаева А. В. Осипов А. Ю.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ ФИТНЕС-ТРЕНИНГА KANGOO JUMPS В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОК	249
Мокшина Н. Г. Дервянко М. С.	ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ	253
Морозова О. А. Илаева Р. А.	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	256
Москаленко М. В. Мазанюк Е. Ф.	ПОТЕНЦИАЛ КУРСА «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР» ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ	259
Музафарова Н. М. Валеев А. А.	О ВАЖНЕЙШИХ АСПЕКТАХ МЕТОДИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	262
Нагоева М. А.	ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ	266
Насибуллина Э. Р.	РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭКОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ	269
Науменко Н. М. Шаврыгина О. С.	ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ НА УРОКЕ	271



Неумоева- Колчеданцева Е. В. Пантелеева А. И.	МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ХОДЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ	274
Нечаев М. П. Зубова Е. И.	МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО СТАНДАРТА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ОТ ИДЕИ ДО ВОПЛОЩЕНИЯ	281
Никитин С. И. Медведева Е. Ю.	ОСОБЕННОСТИ ФОНЕТИЧЕСКИХ РЕЧЕВЫХ НАРУШЕНИЙ У ДИКТОРОВ РАДИО И ВЕДУЩИХ ТЕЛЕВИЗИОННЫХ ПРОГРАММ РОССИИ	285
Нурутдинова А. Р. Дмитриева Е. В.	ФИЛЬМЫ В ОБЛАСТИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ВЛИЯНИЕ ФИЛЬМОВ НА ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	288
Овчинников В. П. Соколов Н. Г.	СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К УЧАСТИЮ В СОРЕВНОВАНИЯХ АССОЦИАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОГО БАСКЕТБОЛА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА	293
Одишвили Г. Н.	ПОНЯТИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ: ТРАНСФОРМАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ	296
Панишева О. В. Овчинникова М. В.	ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК СПОСОБ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ МАТЕМАТИКИ И ЛИТЕРАТУРЫ	299
Потапова О. М. Баева Т. А. Кубачева К. И.	ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОЙ ОБРАБОТКИ ИНФОРМАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	303
Потатуев Н. И. Бобкова С. Н. Кулькова И. В.	ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ К СДАЧЕ НОРМАТИВОВ «ГТО»	306
Пронина Н. С. Архипова М. В.	ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МОНОЛОГИЧЕСКОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	309
Рудакова О. А. Костенко И. Ю.	ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	313
Самарина Н. В. Газизова А. И.	ИНТЕГРАЦИЯ АУДИТОРНОЙ И ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	316
Самойлюк Р. Н. Свиридов А. И. Розов В. В.	ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМИРОВАНИЯ НОМЕНКЛАТУРЫ КОНТРОЛЬНЫХ ЗАДАНИЙ ПО БОЕВЫМ ПРИЕМАМ БОРЬБЫ ДЛЯ ЖЕНЩИН СОТРУДНИКОВ ОВД	319
Серебренникова Н. А. Бикмухаметов Р. К.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АГРЕССИИ И АГРЕССИВНОСТИ СПОРТСМЕНОВ С УЧЕТОМ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СПОРТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ	322
Серёгина О. С.	КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЖАНРОВЫХ ФОРМ УРОКА	325
Смирнова О. Ю.	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	328
Соколова А. В.	ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЮЖЕТНОЙ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ	331
Сокольникова Н. П. Шаталова И. Л.	КУЗБАССКИЙ ОПЫТ ПО РЕАЛИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ФГОС НОО: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ	337
Сокольникова Н. П.	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЫ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА	341
Спиридонова М. И. Максимова И. В.	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ПИЩЕВОЙ ИНДУСТРИИ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	345

Старкова А. В.	МЕТОДИКА «ЗЕРКАЛО» В СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПО ПЕДАГОГИКЕ	348
Стаценко Е. Р.	ПРОЕКТНЫЕ СТУДИИ В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	352
Стоянова Д. Н. Фахрутдинова Р. А.	НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	354
Суслов Д. В. Разгонов В. Л. Лопуха А. Д.	РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	358
Тяглова С. А.	АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ	362
Уварова И. В. Артамонова Т. Ф.	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: К ПРОБЛЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ КУБАНСКОГО МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	365
Уланов Д. В.	АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО СОСТОЯНИЯ БДИТЕЛЬНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ВАЖНОГО КАЧЕСТВА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ РАКЕТНЫХ ВОЙСК СТРАТЕГИЧЕСКОГО НАЗНАЧЕНИЯ	367
Усманова Л. А. Вовк Е. В.	ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	371
Файзуллина Л. Р.	О ТРУДОВОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ В «БУКВАРЕ ДЛЯ БАШКИР» В. В. КАТАРИНСКОГО	374
Федотова Е. А.	ИЗМЕНЕНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СПОРТИВНОМУ ТУРИЗМУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	378
Фокин А. М. Фетисова С. Л.	ОЦЕНКА РЕАКЦИИ ОРГАНИЗМА ОБУЧАЮЩИХСЯ НА НАГРУЗКУ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ И СОРЕВНОВАНИЙ ПО НАСТОЛЬНОМУ ТЕННИСУ	381
Фурсенко Т. Ф.	ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРАСТАЮЩЕЙ ЛИЧНОСТИ КАК НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА	385
Чилингарова Д. Н. Оганнисян Л. А.	ИНТЕГРИРОВАННЫЕ УРОКИ, КАК СПОСОБ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ИСТОРИИ	388
Шестаков И. Г. Калашян Р. А.	ПЕРЕЧЕНЬ НАИБОЛЕЕ ЧАСТО ВСТРЕЧАЮЩИХСЯ ОШИБОК И МЕТОДИКА ИХ УСТРАНЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВНЫМ ЭЛЕМЕНТАМ ТЕХНИКИ ИГРЫ В ГАНДБОЛ	391
Юсупов В. З. Чумакова И. В. Горбунова Е. И.	ПРОГРАММИРОВАННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ВАРИАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	399
Яблонских Ю. П.	НРАВСТВЕННОСТЬ КАК ЗНАЧИМЫЙ РЕГУЛЯТИВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	404
Ягубова А. С.	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДРАМАТИЗАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ДИАЛОГИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ 1 КУРСА ФАКУЛЬТЕТА ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	407
<b>ПСИХОЛОГИЯ</b>		
Жуина Д. В. Фетхуллова Л. Ю.	РАЗВИТИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СТУДИИ ТАНЦА	410
Колосова Е. В.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К МЕНТОРИНГУ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ	414
Конева И. А. Карпушкина Н. В.	ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ НОВООБРАЗОВАНИЙ ПОДРОСТКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	418

Конева И. А. Щербакoва А. Н. Калягина Ю. Е.	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЙ И СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	422
Конькина Е. В. Савинова И. А.	ИНТЕРНЕТ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЛИЧНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ	425
Королева Ю. А.	КОГНИТИВНО-ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И ПОДРОСТКОВ С СЕНСОРНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	428
Кусакина Е. А. Улитина У. А.	ФЕНОМЕН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ	433
Мамонова Е. Б. Суворова О. В.	ОСОБЕННОСТИ УДОВЛЕТВОРЁННОСТИ БРАКОМ МОЛОДЫХ СЕМЕЙ	437
Манакова М. В.	СУБЪЕКТНОСТЬ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК ЛИЧНОСТНОЕ КАЧЕСТВО	440
Мельникова Н. В.	СТАНОВЛЕНИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В РОССИИ	443
Мизина Н. Н. Шаповаленко З. И.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ В СИТУАЦИИ «ДОМАШНЕГО ВОРОВСТВА», СОВЕРШЕННОГО РЕБЕНКОМ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	447
Мо Цимань Латыпова Э. А. Попов Л. М.	ФАКТОРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И КРОСС - КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ	451
Нальгиева Ц. Я.	КОМПЬЮТЕРНАЯ ЗАВИСИМОСТЬ КАК ФОРМА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ	454
Насибуллина А. Д.	ОСОБЕННОСТИ ОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКАМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ НРАВСТВЕННЫХ ПОНЯТИЙ И КАЧЕСТВ	457
Неклюдова В. В.	ОДИНОЧЕСТВО КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	460
Прилепко Ю. В. Калашникова В. А.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОО К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ	463
Солдатов Д. В. Солдатова С. В.	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОВЗ	466
Соловьёва О. В. Нартов А. А.	ВЛИЯНИЕ ДУХОВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТА-СЕМИНАРИСТА	470
Старцева В. А.	ИНСТРУМЕНТ ПСИХОДИАГНОСТИКИ ПОТЕНЦИАЛЬНЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ НА ПРЕДМЕТ ГОТОВНОСТИ РАБОТАТЬ В УСЛОВИЯХ ВЫСОКОГО НАПРЯЖЕНИЯ	473
Степанов Ф. Г.	ОТНОШЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА К ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕРРИТОРИЯ РИСКОВ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ	476
Суворова О. В. Золотова И. М. Егорова П. А.	ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ НАПРАВЛЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОБЩЕНИЯ НА ПРИНЯТИЕ РЕБЕНКОМ ДРУГОГО	481
Филатова О. В. Филатов В. О.	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ СПОРТСМЕНОВ В ПЕРИОД ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КРИЗИСОВ	485

**Подписной индекс  
в общероссийском каталоге  
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования  
Серия: Педагогика и психология.  
Выпуск 59. Часть 2.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:  
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4  
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:  
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:  
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)  
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 25.04.2018. Сдано в набор 03.05.2018. Дата выхода 16.05.2018  
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 57,75.  
Тираж 500 экз. Цена свободная.