



АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

 № 8  
Часть X

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ  
ПО МАТЕРИАЛАМ VIII МЕЖДУНАРОДНОЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
Г. БЕЛГОРОД, 30 НОЯБРЯ 2015 Г.

ISSN 2413-0869

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ  
(АПНИ)

# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник научных трудов  
по материалам  
VIII Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 30 ноября 2015 г.

В десяти частях  
Часть X



Белгород  
2015

УДК 001  
ББК 72  
С 56

**Современные тенденции развития науки и технологий :**  
С 56 сборник научных трудов по материалам VIII Международной научно-практической конференции 30 ноября 2015 г.: в 10 ч. / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород : ИП Ткачева Е.П., 2015. – № 8, часть X. – 148 с.

В сборнике рассматриваются актуальные научные проблемы по материалам VIII Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и технологий» (г. Белгород, 30 ноября 2015 г.).

Представлены научные достижения ведущих ученых, специалистов-практиков, аспирантов, соискателей, магистрантов и студентов по педагогике и психологии.

Информация об опубликованных статьях предоставляется в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) по договору № 301-05/2015 от 13.05.2015 г.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:  
**[www.issledo.ru](http://www.issledo.ru)**

УДК 001  
ББК 72

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ» .....</b>	<b>6</b>
<i>Алексеева М.О.</i> ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ СЕМЬИ, ОКАЗАВШЕЙСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ.....	6
<i>Алексеева М.О.</i> РЕИНТЕГРАЦИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ.....	8
<i>Алтухова Т.А., Терентюк Н.А.</i> РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	11
<i>Атахожяев В., Турсунов Б., Алибеков Ш., Яхшибоев Ф.</i> ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....	14
<i>Атахожяев В., Алибеков Ш., Алижанова М., Отабоева З.</i> ЯН АМОС КАМЕНСКИЙ О КНИГАХ, ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ НАРОДОВ .....	16
<i>Багнетова Е.А., Цибран Е.С.</i> СФОРМИРОВАННОСТЬ ЗДОРОВЫХ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПРИВЫЧЕК УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ .....	18
<i>Бобылева Л.И.</i> РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	21
<i>Бородкина М.В.</i> ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ.....	23
<i>Валиуллина Е.В.</i> КРИЗИС ЭКСПЕКТАЦИЙ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ.....	27
<i>Винниченко Н.Л.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ДИАГНОСТИКЕ ДОСТИЖЕНИЙ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ .....	29
<i>Гаврилова О.Г., Михашина А.С.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ .....	34
<i>Даурбеков Х.С.</i> ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ .....	36
<i>Драницына Е.Г.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ ПЕРЕХОДА НА МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	41
<i>Железнёва Р.Г.</i> ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ НА ОРГАНИЗАЦИОННОЕ ПОВЕДЕНИЕ.....	44
<i>Игнатова Ф.В., Коришупова О.В.</i> ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ УСТОЙЧИВОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	49
<i>Карелина И.О.</i> ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 4-5 ЛЕТ К ВОСПИТАТЕЛЮ ДЕТСКОГО САДА.....	52
<i>Каюрова А.Н., Ансимова В.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ.....	56
<i>Коренблит С.С., Арушанова А. Г.</i> ЗВУКОВАЯ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ГРАМОТНОСТИ В ПАРЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ «ВЕСЁЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА» («ВеДеДо»).....	60
<i>Корепина Л.Ф.</i> ДЕТСКИЙ ПИСАТЕЛЬ И ХУДОЖНИК .....	64

<b>Кравченко Ю.В., Полунина А.А., Лунев Д.С.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ .....	67
<b>Кулипанова М.В., Гамова Е.Н., Радюкова И.А.</b> РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАЗВИТИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	71
<b>Курдюмова И.М.</b> ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ В ДЕЙСТВИЯХ Р. РЕВАНСА КАК ПУТЬ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА .....	74
<b>Лазукин В.Ф., Попов А.В.</b> РЕФОРМА ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА .....	78
<b>Ляшова А.Ю., Овсянникова Е.А.</b> АКЦИЯ «УВАЖАЙ ЭТИЧЕСКИЙ КОДЕКС!» КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА .....	81
<b>Миракова Т.Н., Тюгаева О.В.</b> ИНФОРМАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В КЛАССАХ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ.....	84
<b>Михайлина Н.С., Брянцева В.В., Бейнисович В.В., Дорофеева И.А.</b> ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ И ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ .....	87
<b>Никитина Е.И., Паули И.А.</b> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	90
<b>Петренко О.В., Петренко С.В., Надеина Л.А., Семкин А.Г.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМФОРТ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ .....	93
<b>Писаренко С.А.</b> ОСНОВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫПОЛНЕНИЯ ЖИВОПИСНЫХ НАБРОСКОВ ФИГУРЫ ЧЕЛОВЕКА.....	95
<b>Поникарова В.Н., Староверова Т.С., Серова Г.Г., Грязнова М.А.</b> ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ И СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ЗАИКАНИЕМ .....	99
<b>Попов А.В.</b> ОСОБЕННОСТИ ЗАРОЖДЕНИЯ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ.....	107
<b>Роменко Е.С.</b> РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ КИНЕТИЧЕСКОГО И КИНЕСТЕТИЧЕСКОГО ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ И АМБЛИОПИЕЙ .....	109
<b>Садовски М.В., Сергеева А.С., Андреева П.Е.</b> ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ .....	113
<b>Сафиева Р.З., Фалеев А.Н.</b> ЭТИКО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗВЕНО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	115
<b>Сизикова Т.Э., Неретина Т.Г.</b> ПРИМЕНЕНИЕ МЕТА-МОДЕЛИ РЕФЛЕКСИИ В ОРГАНИЗАЦИОННОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ .....	118
<b>Слонь О.В., Суханова Н.В.</b> РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ БЕГЛОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	120
<b>Степаненко Е.Н.</b> ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ.....	124
<b>Трифонова Н.Ю., Муртазина Е.П., Журавлев Б.В., Симаков А.Б.</b> ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ВОЗДЕЙСТВИЯ ЭЛЕКТРОМАГНИТНЫХ ПОЛЕЙ GSM ДИАПАЗОНА .....	126

<b>Удод Н.М.</b> ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД В КОНСТРУИРОВАНИИ СИНХРОННОГО ОБУЧАЮЩЕГО МОДУЛЯ (НА ПРИМЕРЕ ХОХЛОМСКОЙ РОСПИСИ).....	128
<b>Фалуни В.Ф., Фалунина Е.В.</b> ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ НА РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ БЕСКОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ .....	131
<b>Хлупина Н.О.</b> ВЕБ-КВЕСТ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ.....	134
<b>Черникова И.В., Луговая О.М.</b> КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ.....	137
<b>Чирцова Н.А.</b> РОДИТЕЛЬСКИЕ УСТАНОВКИ МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ .....	140
<b>Шарафутдинова Г.Г., Лысенко Ю.Р.</b> О РОЛИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	142
<b>Щербатова Э.В.</b> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ДОМЕ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА .....	144

**ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ СЕМЬИ, ОКАЗАВШЕЙСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ**

*Алексеева М.О.*

магистрант 1 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», магистерская программа «Педагогическая психология», Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, Россия, г. Брянск

В статье описаны принципы психологического сопровождения неблагополучных семей в России, на основе анализа исследования. Выделены основные задачи сопровождения неблагополучных семей.

*Ключевые слова:* сопровождение семьи, неблагополучные семьи, принципы психологического сопровождения.

Семья является главным социальным институтом воспитания ребенка. В ней закладываются черты характера, нравственные и ценностные установки личности, через воспитание формируются стереотипы и нормы поведения. Последнее время многие исследователи (М.В. Торопыгина, З.У. Царахова-Салбиева и др.) отмечают падение престижа семейных ценностей, нарушение психологического климата в семье и другие проблемы, порождающие категорию неблагополучных семей, многие семьи оказываются в социально опасном положении [4]. Характерными чертами неблагополучных семей является фрустрация возможностей удовлетворения своих потребностей в семье, внутренняя нестабильность. Семейное неблагополучие, следствием которого является нарушение процесса социализации и формирования личности, приводит к росту социально-средовой дезадаптации, личностной деформации и психологической незащищенности всех членов семьи, но прежде всего детей.

Семьи, находящиеся в социально опасном положении чаще, чем другие, испытывает разного рода трудности, к которым социум зачастую относится нетерпимо, присваивая «ярлык» проблемных. Основным методом оказания психологической помощи таким семьям является сопровождение.

Проблематика сопровождения семьи, оказавшейся в социально опасном положении, неоднократно рассматривалась в работах таких исследователей, как Л.В. Мардахаев, Р.В. Очарова, М.И. Буянов, Т.И. Шульга, Е.М. Таболова, Т.А. Павлова, Н.В. Матяш. Значимость и актуальность этой проблемы остается неизменно острой [1, 2, 3].

Сопровождение семьи – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемых (отдельных взрослых членов семьи, детей или совместно) на основе прогнозирования субъектом перспектив поведения и самопроявления в ситуации развития, направленного на создание условий и обеспечение наиболее целесообразной помощи и поддержки. В процессе психологического сопровождения семьи происходит ее адаптация к жизни.

Анализ научных исследований [1, 2, 3] показал, что основополагающими принципами психологического сопровождения являются принципы гуманизма, активности, развития.

Принцип гуманизма предполагает гуманное отношение к семье, каждому ее члену и вера в их силы, оказание квалифицированной помощи и поддержке естественного развития. Направленность диагностической работы ориентировании прежде всего на выявление имеющихся у семьи и каждого из ее членов ресурсов развития и самопомощи.

Принцип активности субъекта обуславливает ответственность за принятие того или иного решения самих родителей, а не специалистов, стимулирование у клиента мотивации самопознания и самосовершенствования, выявления недостатков, отслеживания изменений, происходящих в отношениях между членами семьи на различных этапах сопровождения.

Согласно принципу развития исследование семьи должно осуществляться в ее динамике. Специалисту важно знать историю жизни семьи, ценности, правила и отношения как внутри семьи (между ее членами), так и с внешней средой. Знакомство с историей семьи в нескольких поколениях помогает глубже понять, как в ней принято реагировать на неблагоприятные социально-психологические условия, стрессовые, конфликтные или кризисные ситуации – снижением уровня активности или его повышением, сплочением семьи или разобщением ее членов. Любой из применяемых при диагностике приемов должен создавать условия для позитивного развития семьи.

Анализ исследований показывает, что сопровождение неблагополучных семей начинается после выявления определенной проблемы, но не направлено на ее профилактику. В качестве основных задач сопровождения неблагополучных семей выделяют: определение причин семейного неблагополучия, планирование и проведение необходимой работы; контроль межличностных взаимоотношений между членами семьи; патронаж данной категории семей; направленных на коррекцию социально-психолого-педагогическая помощь, как самому ребенку, так и родителям.

Таким образом, успешная организация сопровождения семей, оказавшихся в социально опасном положении, должна быть направлена на предупреждение отклонений в развитии каждого ребенка, на создание благоприятного психологического климата в семье, учитывая при этом эмоциональный комфорт, а также устранение тех или иных негативных факторов, которые отрицательно сказываются на семейных взаимоотношениях.

#### **Список литературы**

1. Афонин И.А., Павлова Т.А., Матяш Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья – Брянск: БИПКРО, 2012. – 96с.
2. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации: // Педагогическое образование и наука. 2010. №6: [Электронный ресурс] URL: [http://www.manpo.ru/manpo/publications/ped\\_obraz/n2010\\_06.pdf](http://www.manpo.ru/manpo/publications/ped_obraz/n2010_06.pdf) (Дата обращения: 19.11.2013).
3. Очарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М., 2003. – 136 с.
4. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи / В.М. Целуйко. М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2006. 271 с.

## РЕИНТЕГРАЦИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ

*Алексеева М.О.*

магистрант 1 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», магистерская программа «Педагогическая психология», Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, Россия, г. Брянск

Данная статья посвящена рассмотрению вопросов реинтеграции несовершеннолетних осужденных. Определено, что главным направлением предупреждения рецидива преступности несовершеннолетних является создание условий для адекватной реинтеграции подростков, возвратившихся из пенитенциарных учреждений.

*Ключевые слова:* реинтеграция, несовершеннолетние осужденные, пенитенциарное учреждение и индивидуально-личностный подход.

В современном обществе России одной из социально незащищенных групп населения является молодежь. Криминальная активность несовершеннолетних подростков растет, заметен большой уровень повторной преступности из числа молодежи. В учреждениях исполнения уголовного наказания находится немало несовершеннолетних осужденных и состав их очень специфичен: подростки из неблагополучных семей, подростки с делинквентным поведением, дети-сироты, дети из семей, которые попали в социально опасное положение, родители которых отбывают наказание в пенитенциарном учреждении, а также беспризорные дети и т.д.

Молодое поколение сталкивается с рядом проблем после отбывания наказания. В числе наиболее часто встречающихся трудности с работой, жильем, установление новых социальных связей в обществе. В связи с этим в социально-рыночных условиях современной России развитие такого явления как реинтеграция получило чрезвычайную остроту, что в последствии вызвало важную значимость исследования этой области.

Реинтеграции – это повторное возвращение человека в общество, семью, система действий, направляемых на реабилитацию человека (осужденного подростка) в статусе, дееспособности [1].

Исследованием реинтеграции несовершеннолетних занимались М.О. Гуревич, В.Н. Ослон, Ю.А. Володина, Н.В. Матяш и другие.

Главным направлением борьбы с преступностью несовершеннолетних – создание условий для социальной адаптации подростков возвратившихся из пенитенциарных учреждений. Преодолеть эту проблему не удастся быстро, потому что лица, покидающие эти учреждения, преимущественно подростки, не имеющие родительского попечения, которых никто не ждет. Остро встает проблема трудоустройства осужденных подростков.

Одной из главных проблем, которые решает воспитательный отдел воспитательной колонии, остается изучение ряда вопросов связанных с со-

зданием всех условий для воспитания несовершеннолетних осужденных, подготовка к труду, обучению.

Основная социальная задача связана с работой, направленной на коррекцию нравственно-психологического развития личности несовершеннолетнего совершившего преступление.

Данная необходимость в регулировании поведения людей всегда актуальна, т.к. существует нерушимое противоречие между тем, что человеку требуется и как он этого добивается.

Исследование проблемы реинтеграции несовершеннолетних осужденных лежит на пересечении двух научных направлений: современные теории и концепции реинтеграции подростков и подходы к изучению личности несовершеннолетних правонарушителей в педагогике и психологии.

В настоящее время основополагающим документом воспитания подростков противоправного поведения является Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации, концепция социально-профессионального самоопределения молодежи [3], которые гарантируют всем гражданам создание условия для формирования социально активной личности, адаптированной к меняющимся условиям жизни общества, во всех образовательных учреждениях. Социально-профессиональное самоопределение очень важно для несовершеннолетних осужденных.

Эффективность процесса социально-профессионального самоопределения определяется тем, насколько психологические потребности и возможности человека согласуются с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, насколько человек способен самоизмениться, изменить свою личностную направленность, сформировать новый социально адаптированный стиль своей новой жизнедеятельности. Человека нельзя исправить методом устрашения и принуждения. Для этого необходимо исправить провинившуюся личность – осуществить ее переориентацию ценностей, включить в сферу ее совести нарушенную социальную ценность.

В этой связи необходимо формировать систему представлений личности о себе, как субъекте деятельности, которая включает три главных составляющих: когнитивную (знания о своих психологических особенностях), эмоциональную (определенное оценочное отношение к себе), регуляторную (управление собственным поведением), когнитивную (знания о своих психологических особенностях).

В изучении личности несовершеннолетних правонарушителей мы ссылались на индивидуально-личностный подход. Этот подход оказал значимое воздействие на развитие и становление исправительно-трудовой психологии личности.

При индивидуально-личностном подходе центром воспитательно-профилактического воздействия выступает личность осужденного, психологические свойства, процессы и состояния.

Следует отметить, что при личностном подходе личности правонарушителя недостатком является то, что личность правонарушителя изучалась изолированно от социальных связей.

Внимательно изучив социальные характеристики несовершеннолетних осужденных, мы опирались на выделенный методологический подход, а именно на индивидуально-личностный подход, кроме этого были изучены личные дела несовершеннолетних осужденных, проведен опрос (в г. Брянск, в воспитательной колонии было рассмотрено до 90 личных дел, проанализированы результаты опроса более чем с 50 несовершеннолетними осужденными).

Половой состав несовершеннолетних осужденных выглядит: 92% это юноши, 8% – девушки; 58% несовершеннолетних родились в период с 1997-2000 гг., 42% – 1996 -1999 гг. рождения.

Среди статей, по которым осуждены несовершеннолетние: убийство (26%), разбой (19%), тяжкий вред здоровью (36,3%), изнасилование (2,5%), угон автотранспорта (1,2%), хулиганство (15%).

Побуждениями на преступление являются: месть (26%), неосторожность (13%), боязнь ответственности (5%), зависть (56%).

Исследования осуществлялось с помощью диагностического опросника А. Е. Личко, обнаружили у 100% несовершеннолетних осужденных разные типы характера. В период пребывания в воспитательной колонии подростков отмечена положительная динамика таких отрицательных качеств характера, как жестокость, агрессия и раздражительность. Эти качества препятствуют положительной реинтеграции личности, познанию ею социальных ценностей, установлению полезных общественных связей.

Наши исследования несовершеннолетних осужденных подростков характеризуют позволили выделить такие характерные особенности как: ограниченный круг общения, интересов, увлечений; часто подростки предоставлены сами себе; предпочтения отдаются источникам информации антиобщественной направленности; однообразии форм досуга; отсутствует чувство ответственности; негативное отношение к окружающим; преобладание таких чувств как злоба, зависть, грубость, жестокость. В кругу несовершеннолетних осужденных немало лиц, страдающих психическими отклонениями.

Полученные данные подчеркивают необходимость целенаправленной работы в условиях исправительного учреждения по подготовке осужденных к реинтеграции в обществе.

#### **Список литературы**

1. Володина Ю.А., Карнеев Р.К., Матяш Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение социально-психологической реинтеграции детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях инновационной образовательной среды. – Брянск: РИО БГУ, 2008. – 148 с.

2. Ослон В.Н. Научное сопровождение практики деинституционализации детей-сирот// Детский дом. – 2007. – №3. – С. 2-7.

3. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В.И. Блинов, И.С. Сергеев [и др.] – М.: Федеральный институт развития образования. – М.: Издательство «Перо», 2014. – 38 с.

# РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ОБУЧАЮЩИМСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Алтухова Т.А.*

доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, канд. пед. наук, доцент, НИУ «БелГУ», Россия, г. Белгород

*Терентюк Н.А.*

магистрант, НИУ «БелГУ», Россия, г. Белгород

В статье рассматривается проблема развития толерантности педагогов образовательных организаций к детям с ограниченными возможностями здоровья как условия эффективной реализации инклюзивного образования. Представлены результаты изучения толерантности педагогических работников к детям с ограниченными возможностями здоровья и система мероприятий по ее развитию.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, педагогическая толерантность.

Инклюзивное образование сегодня рассматривается в качестве одного из приоритетов государственной образовательной политики России. Переход к нему был предопределен уже тем, что наша страна ратифицировала в 2012 году Конвенцию ООН «О правах инвалидов». Федеральный закон №273 «Об образовании в РФ» впервые закрепил право лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе, с инвалидностью, на обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Но стихийная реализация инклюзии, без создания соответствующих условий, может оказаться не всегда полезной и даже нанести непоправимый вред.

Чтобы инклюзивное образование лиц с ОВЗ было эффективным, нужны не только соответствующие правовые акты, но и такие условия, как благоприятное общественное мнение, подготовка среды для совместного обучения, формирование толерантности у всех субъектов образовательного процесса.

В последние годы проблема формирования и развития профессиональной толерантности к лицам с ОВЗ, в том числе с инвалидностью, у педагогов школ и вузов достаточно активно изучается (А.В. Демчук [1], Н.Н. Сергеева [2], Г.А. Степанова [3], Ж.А. Карманова и др. [4], Н.А. Коростелева [5], В.В. Леонов [6] и др.). Исследователи отмечают низкий и средний уровни толерантности педагогических работников, из-за чего они оказываются не подготовленными к оказанию квалифицированного содействия детям с ОВЗ, и указывают на необходимость организации психолого-педагогической подготовки педагогов и преподавателей вузов к реализации инклюзивной практики.

Нами также было проведено изучение состояния толерантности педагогических работников образовательных организаций г. Белгорода, в кото-

ром приняло участие 36 человек, среди которых были как представители администрации (директора, заместители директоров), так и учителя-предметники, учителя начальных классов, педагоги-психологи, учителя-логопеды, социальные педагоги.

В ходе анализа анкет, предложенных респондентам на первом этапе исследования, на котором изучалась самооценка готовности к работе с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, было установлено: 78,1 % педагогов считают, что имеют допустимый уровень готовности, 6,3 % – низкий уровень и лишь 15,6 % – достаточный. Высокий уровень отсутствовал.

На втором этапе исследования проводилась оценка объективного состояния толерантности педагогов в отношении детей с ОВЗ. С помощью методики В.В. Бойко было установлено, что нормальным уровнем коммуникативной толерантности обладает почти половина респондентов (51,6%), не терпимость по отношению ко всем видам партнерам в различных ситуациях выявлено у 22,6 % опрошенных, 25,8% педагогических работников имеют высокий уровень коммуникативной толерантности.

Диагностика общего уровня толерантности с помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности» показала, что среди респондентов нет интолерантных личностей, высоким уровнем толерантности обладает всего 25,8 % участников опроса, остальные 74,2 % владеют средним уровнем толерантности. Для лиц со средним уровнем толерантности характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных качеств, т.е. такие люди в различных ситуациях могут проявить как терпимость, так и неприятие.

Исследованию подверглись также эмпатийные тенденции и уровень эмпатии педагогов с помощью опросника И.М. Юсупова. Развитая эмпатия – ключевой фактор в тех видах деятельности, которые требуют вживания в мир партнера по общению, и, прежде всего, по обучению и воспитанию. Бесспорно, это профессионально важное качество педагога. Уровень эмпатии определялся по шести шкалам: эмпатия к родителям, эмпатия к животным, эмпатия к старикам, эмпатия к детям, эмпатия к героям художественных произведений, эмпатия к незнакомым или малознакомым людям.

Результаты были следующими: большая часть респондентов (87%) имеют нормальный уровень эмпатийности, такие лица не относятся к числу особо чувствительных, в межличностных отношениях судят о других по их поступкам, а не по своим личным впечатлениям, их эмоциональные проявления находятся у них под самоконтролем. Высокая эмпатийность была выявлена у 6,5 % опрошенных, низкая эмпатийность – у 6,5 %. Очень низкая и очень высокая эмпатийность у респондентов отсутствовали.

В ходе тестирования была проведена объективная оценка знаний педагогических работников в области толерантности, инклюзивного образования, психолого-педагогических особенностей детей с ОВЗ. Анализ ответов выявил наличие у 80,6 % респондентов допустимого и у 19,4 % – низкого уровня знаний. Высокого и достаточного уровней никто из педагогов не продемонстрировал.

Сопоставление результатов изучения знаниевого компонента, полученных на двух этапах исследования, позволило говорить о том, что значитель-

ного расхождения между самостоятельным оцениванием респондентов своих знаний и объективной оценкой в ходе тестирования не было выявлено.

Также не было выявлено значительного расхождения в оценке состояния толерантности педагогов, осуществленного на 1 и 2 этапах исследования: 78,1% педагогов считают, что обладают допустимым уровнем толерантности, объективная же оценка показала, что педагогов с допустимым уровнем оказалось чуть меньше 74,2 %. Высокий уровень себе поставили 15,6% педагогов, а в ходе объективной оценки – этот уровень был определен у 25,8%).

В целом проведенное исследование позволило констатировать, что у преобладающей части педагогических работников отмечался допустимый уровень сформированности как знаниевой компоненты (80,6%), так и профессионально-личностной компоненты педагогической толерантности (74,2%).

В связи с тем, что представленность достаточного и высокого уровня педагогической толерантности у педагогических работников была незначительная, возникла необходимость реализации системы обучающих мероприятий, направленных на развитие толерантности педагогов к детям с ОВЗ в условиях инклюзивного образования:

1) проведение курсов повышения квалификации по дополнительной профессиональной программе «Психолого-педагогические технологии развития толерантности педагогов к детям с ОВЗ в условиях инклюзивного образования»;

2) проведение конкурса профессионального мастерства «Инновации в развитии толерантности к детям с ОВЗ в инклюзивном образовательном пространстве»;

3) проведение обучающих семинаров-практикумов:

- «Инновационные технологии развития толерантности субъектов образовательного процесса к обучающимся с ОВЗ;

- «Предотвращение школьного буллинга в отношении детей с ОВЗ».

С одной стороны, данные мероприятия были организованы для педагогических работников трех школ г. Белгорода, реализующих инклюзивную практику, с целью обеспечения в дальнейшем функционирования этих образовательных организаций в режиме толерантности в отношении детей с ОВЗ.

С другой стороны, оптимизация процесса подготовки субъектов образовательного процесса к реализации инклюзивной практики ставит необходимость активного использования технологии тьюторского сопровождения одних педагогов другими, специально подготовленными для этого.

Педагог-тьютор – это, по сути, менеджер в сфере образования, в конкретном случае, в сфере воспитания и развития толерантности субъектов образовательного процесса в отношении обучающихся с ОВЗ. Он должен способствовать развитию мотивационной основы инклюзивного образования, оказывать помощь в самообразовании, рефлексии самообразования других педагогов, нормально развивающихся сверстников, родителей по вопросам взаимодействия с обучающимися с ОВЗ, оказывать поддержку в сложных ситуациях и др.

Поэтому в дальнейшем на базе этих школ, функционирующих в режиме толерантности, предполагается создание стажировочных площадок для обучения педагогических работников других школ Белгородской области.

На наш взгляд, предложенная система мероприятий позволит в более короткие сроки охватить обучением значительное число субъектов образовательного процесса и преодолеть настороженное, даже негативное отношение всех участников данного процесса к инклюзивному образованию детей с ОВЗ.

#### **Список литературы**

1. Демчук А.В. Анализ результатов экспериментальной работы по формированию профессиональной толерантности у будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. №12. С. 45-51.
2. Сергеева Н.Н. Комплексный подход к проблеме формирования профессиональной толерантности будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2011. № 3. С. 111-118.
3. Степанова Г.А. Толерантность будущих учителей к детям с ограниченными возможностями здоровья как аспект профессиональной готовности // Вестник Югорского Государственного Университета. 2010. № 3 (18). С. 70-74.
4. Карманова Ж.А. Толерантность – профессиональное качество современного педагога // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 10. С. 33-35.
5. Коростелева Н.А. Интегрированное обучение как педагогическое условие формирования толерантного отношения к студентам-инвалидам с физическими недостатками // Профессиональный проект: идеи – технологии – результаты (научный журнал). 2011. № 1 (2). С. 34-40.
6. Леонов В.В., Коростелева Н.А., Володина Е.Г., Краснов А.М. Толерантность преподавателей высшей школы по отношению к студентам-инвалидам при интегрированном обучении // Молодой ученый. 2014. № 2. С. 777-781.

## **ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНОГО И ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

***Атахожяев В.***

доцент кафедры педагогики и естественных наук, канд. пед. наук,  
Андижанский сельскохозяйственный институт, Узбекистан, г. Андижан

***Турсунов Б.***

доцент кафедры использования и ремонта сельскохозяйственной техники,  
канд. тех. наук, Андижанский сельскохозяйственный институт,  
Узбекистан, г. Андижан

***Алибеков Ш.***

ассистент кафедры педагогики и естественных наук,  
Андижанский сельскохозяйственный институт, Узбекистан, г. Андижан

***Яхшибоев Ф.***

соискатель факультета повышения квалификации и переподготовки  
специалистов-педагогов, Андижанский сельскохозяйственный институт,  
Узбекистан, г. Андижан

В статье рассматриваются вопросы теории и практики интернационального и патриотического воспитания в условиях перехода к рыночным отношениям, особенностям воспитания. В условиях обострения идеологических разногласии, информационных войн и их влияний на сознание молодёжи, и выбора правильных решений проблема интер-

национального и патриотического воспитания, особенностях этого воспитания в конкретно взятом государстве.

*Ключевые слова:* интернациональное воспитание, патриотическое воспитание, рыночные отношения, особенности, идеологические разногласия, информационные войны и т.д.

Педагогическая наука и её основные компоненты – обучение образование, воспитание, формирование (выращивание) личности приобретают особую актуальность в условиях крупных политических, экономических, идеологических, общественных отношениях держав, появлениях новых государств мира.

Особую актуальность приобретает патриотическое воспитание в условиях укрепления независимости страны, совершенствование форм и методов интернационального воспитания, и учёт в этом национальных особенностей, прислушивание опытов, мудрых мыслей предков.

В гармонично и всесторонне развитом, воспитании личности особо выделяются выбор пути и развития целей, задач, содержание, методы педагогических процессов.

В основу развития и совершенствования педагогических процессов, необходимо положить в основу- национальную модель развития общества, например, «Узбекская модель» развития, а в организации и совершенствовании воспитания необходима национальная модель формирования личности. Основные компоненты национальной модели воспитания: умственное, духовно-нравственное, эстетическое, физическое, выбор профессии и трудовое воспитание, экологическое, экономическое, правовое и в том числе патриотическое, интернациональное.

Естественно, слёзы душевные, что за тобой целая страна, целый твой народ, семья твоя.

На современном этапе мировой цивилизации особо важно в воспитании гармонично развитой личности интернационального воспитания. Оно должно быть построено на национальное воспитание. В его исторических корнях, особенностях философских, педагогических теориях и практических опытах предков- мудрецов своего народа, обогатив знаниями, опытом других народов и наций мира, и конечно, уважительным отношениям к их традициям, обычаям, особенностям.

Для того, чтобы обеспечить единства теории и практики приведу такое событие, который личный друг мой, который служил в Афганистане.

Мы с ним друзьями были со студенческой скамьи, отлично учился, физически здоровый закаленный, специально занимался особыми видами спорта. Очень хотел служить в армии офицером.

Добился своего сначала простым солдатом, дошёл до капитана. Получил ранение, вернулся инвалидом. Я часто навещал его, каждый раз он рассказывал одно и тоже: когда мой взвод оказался в окружении душманов, начался ожесточенный бой, за несколько минут из 30 человек остались двое, и чуть с опозданием пришли наши ребята и бой завершился в нашу пользу.

И первый раз стрелял в человека, это очень и очень трудно оказывается, когда 28 трупов лежали, увидев их, закрывая глаза, из пулемёта без оче-

реди начал стрелять. Тогда я понял цену мира, что за этой страна- моя страна, моя родная земля.

Он завешал мне, что ты смотри за моей сестрой – Азизой, помоги, что она закончила вуз, где ты работаешь.

Адыл умер через 5 дней, его похоронили со всеми почестями, лежал он гордо, что видно любил Родину, семью, родных, своего народа.

Таким образом, можно прийти к следующим выводам:

- научные исследования в этом направлении педагогической науки, нужно усилить;
- совершенствовать воспитание интернационального, патриотического – задача особо важная;
- необходимо в интернациональном патриотическом и исторических взглядов предков каждой нации и народа;
- молодёжи, особенно в системе образования, в том числе, профессиональных коллежах нужно усилить с учётом их интересов, сущностью и актуальностью интернационального, патриотического воспитания;
- по этому вопросу нельзя скрывать от молодёжи тех процессор, которые происходят в мире. Через интернет они узнают очень многое. В научном плане нужно отметить, когда об этом узнают- это одно, а делают прочные, логические выводы сама молодёжь- о войне, её ужасах, когда массовая гибель, когда ненависть одной нации другой, с одной страны другой стране – все это противоречит и интернациональному, и патриотическому воспитанию судьба мира на земле во многом зависит от правильной организации этих элементов формирования гармонично развитой личности;
- а также подключить в эту работу «духовно-национальных центров», клубов, военных комиссариатов районов и очень важно, работы махаллы, советы аксакалов, по месту жительству.

#### **Список литературы**

1. Закон Республики Узбекистан «Об образовании», Т., «Маърифат», 1997.
2. И.Каримов. « Великая духовность- непобедимая сила» Т., «Духовность », 2008.
3. И.Каримов. «2015 год –почтения престарелых».
4. “Ziyo.net”

## **ЯН АМОС КАМЕНСКИЙ О КНИГАХ, ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ НАРОДОВ**

***Атахонжаев В.***

доцент кафедры педагогики и естественных наук, канд. пед. наук,  
Андижанский сельскохозяйственный институт, Узбекистан, г. Андижан

***Алибеков Ш., Алижанова М., Отабоева З.***

ассистенты кафедры педагогики и естественных наук,  
Андижанский сельскохозяйственный институт, Узбекистан, г. Андижан

В статье рассматриваются вопросы современные судьбы книг, отношение книгам народов, о местах первоисточников педагогов в их истории. Их особенности их применения современных информационных технологиях.

*Ключевые слова:* информационные технологии, Я.А Каменский, книга, методика чтения книг, творческое использование, мировая педагогика, народная педагогика, уважение к книгам, говорящие о нужных для жизни трудных местах.

В современной мировой цивилизации стран, народов, в их экономической, социальной, политической, общественной жизни бурно проникает Информационная технология, секретного ничего не остаётся. Люди живут самыми последними информациями, происходящих на свете, и это выросло до информационных воинов.

Такое понимание сегодняшних событий, насколько они не были быстрыми, нуждаются серьёзным анализом суждений, логических мыслей, выводы.

В таком процессе, информационных технологиях, считаем целесообразным, отношение людей разных слов общества – с одной стороны, с другой, различных государств к этому. Действительно к нему безразличных государств вообще нет. Но, есть степень отношений, их уровень действительно отличают. И отдельные государства стали сильными Информационные технологии уже заняли прочные места во всех областях жизни мира, многие государства значительной степени отказались от библиотек, книг, и соответствующие их службы.

В каждом народе есть много мудрых мыслей о книге (учебниках, учебных пособиях, литературных книгах...), если все это обогатить зарубежными книгами, в современных условиях это только способствует совершенствованию образования и воспитания, расширяет общий кругозор гармонично – развитой личности.

Примером этому может служить труды Яна Амоса Коменского о книге. (Речь, произнесенная в большой аудитории Патакской школы 28 ноября 1650 года) «об искусном пользовании книгами...».

Приводим его следующие высказывания: об уважении к книгам. Но мало предпочитать их золоту и хранить пуще сокровищ; ибо от спрятанного сокровища какой толк? Книги надо еще читать, откапывая скрытые в них клады премудрости и вынося их на свет, на пользу всем. Если бы кто-то более прозорливый стал утверждать, что не книги эти, писанные рукой человека, носам Дух наш и простертые во Вселенной создания рук Всемогущего, а также слово божьего писания суть золотые россыпи премудрости, мы бы согласились. Но только пусть и снами согласятся, что мудро составленные человеческим трудом книги – это золото, уже отрытое из недр, разнообразно очищенное водой и огнем и, может быть, уже и прошедшее чеканку и пригодное для общественного пользования, уже получившее определенную ценность...

Какие же книги надо таким образом просматривать? Все. Нет столь плохой книги, которая не содержала бы хоть что-то полезное... то хоть большую часть. А если и это не дано, то – как можно больше хороших; и если уж совсем мало – то лучших.

А как их выбирать? Призываю читать книги, полные вещей, а не слов, т.е. книги, говорящие о нужных для жизни предметах, а не изобилующие речами.

...следуют наблюдать за тем, чтобы древних авторов не читали в отрыве от новых, произведения универсальные – в отрыве от частных...

Но мало читать, книги, их надо читать внимательно отмечая и выписывая главное. Отмечая в самой книге, если она твоя; выписывая или делая выдержки – всё равно, твоя она или чужая. Отбирать полезнейшее – дело такой важности, что немислим толковый читатель без умения отбирать.

Использование учений Я.А. Каменского в национальных школах, колледжах, вузах обеспечивает педагогическое мастерство специалистов – педагогов, повышает у них ответственность в выполнении профессионального долга, способствуют преданности духовным ценностям народа, воспитывает уважения к книгам – основа знаний новой цивилизации.

Исследование этого процесса показывает следующие:

1) Студенты сельскохозяйственного вуза, особенно будущие специалисты – педагоги доброжелательно восприняли учения Я.А. Каменского и готовы творчески их использовать в своей педагогической деятельности;

2) Студенты готовы и на деле видели полезность произведения Я.А. Каменского, особо ценят знания – как первоисточник;

3) Это и доказывает то, что в Республике Узбекистан, в его вузах, особенно педагогических, сельскохозяйственных, технических – науки педагогики в общей педагогике вопросы делами и истории педагогики, где и даются зарубежные истории, теории мировой педагогики. Пожелание студентов: в интернет включить и материалы первоисточник мировой истории педагогики, чтобы они заняли активную позицию в информационной технологии педагогики мира.

Обобщая высшее изложенные можно прийти к следующим основным выводам: творческое использование опыта духовных ценностей народов, их мудрых идеалов, трудов – как первоисточников представляют особые ценности, в том числе и книги.

#### **Список литературы**

1. Я.А Каменских «Собрание сочинение в 2 т. Том 2. М.: Педагогика, 1982.
2. Закон Республики Узбекистана «Об образовании». Т.: Шарк, 1997.
3. Очерки об образовании 1917 – 1941 годы. М.: Просвещение, 1976.
4. Константинов, Мединский: История педагогики. М.: Просвещение, 1983.

## **СФОРМИРОВАННОСТЬ ЗДОРОВЫХ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПРИВЫЧЕК УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

***Багнетова Е.А.***

доцент кафедры МБД и БЖ, к.п.н., доцент,  
Сургутский государственный педагогический университет, Россия, г. Сургут

***Цибран Е.С.***

студентка, Сургутский государственный педагогический университет,  
Россия, г. Сургут

В статье рассматриваются результаты исследования сформированности здоровых поведенческих привычек учащихся старших классов. Выявлены отличия в особенностях

образа жизни девочек и мальчиков. Полученные результаты дают возможность разработать наиболее актуальное содержание внеурочных мероприятий по формированию здорового образа жизни школьников.

*Ключевые слова:* здоровый образ жизни, старшеклассники, школа, культура здоровья.

Проблема сохранения здоровья детей и подростков, никогда не теряя своей актуальности, отличается особенной специфичностью подходов к ее решению. Так как вопросы здоровья решает не только система здравоохранения, но и многие общественные институты, включая учебные заведения, в нашей работе мы рассматриваем педагогические подходы к решению этого вопроса. Известно, что наиболее действенным путем сохранения здоровья детей и подростков является своевременное воспитание здоровых поведенческих привычек. Имеется значительное количество данных о том, что ключевые факторы, определяющие состояние здоровья, находятся чаще всего вне медицинской зоны влияния, и, что особенно существенное значение имеет образ жизни человека [1,2]. Образовательная среда имеет все возможности для систематичного, целенаправленного, научно обоснованного формирования здорового образа жизни учащихся. Школа рассматривается сегодня в качестве важнейшего института, который может стать центром укрепления здоровья. Образовательные учреждения могут осуществлять здоровьесохраняющую деятельность средствами учебно-воспитательного процесса, через гигиенически обоснованную организацию режима дня ребенка в школе и взаимодействие с родителями учащихся [2].

Целью данного исследования было изучение особенностей образа жизни учащихся старших классов для определения наиболее актуальных направлений дальнейшего формирования культуры здоровья школьников.

В исследовании принимали участие 36 юношей и 28 девушек, учащихся 10-11 классов г. Сургута. В работе использовалась анкета для выявления факторов риска у подростков А.А. Баранова (2008), определяющая повседневные поведенческие привычки учащихся старших классов [1].

Полученные результаты показали, что интересуются различными аспектами здоровья и здорового образа жизни большинство учащихся. Рассмотрение поведенческих привычек выявило, что регулярно завтракают перед уходом в школу 25,00% мальчиков и 17,85% девочек. Питаются пять раз в день 22,22% юношей, 33,33% – четыре, 19,44 % три и 25% – два раза. Девушки – 3,57%, 14,28%, 10,71% и 71,42%, соответственно. Употребляют пищу дома и в школе – 72,22% мальчиков и 57,14% девочек, только дома – 27,77% и 42,85%, соответственно. Ежедневно едят горячую пищу: три раза в день – 33,33%, два раза – 41,66% и 1 раз в день – 25,00% юношей. Девушки 21,42%, 32,14% и 46,42%, соответственно. Перерывы в приёме пищи до пяти – шести часов бывают у 30,55% юношей и 57,14% девушек.

За два часа до сна и более кушают 41,66% опрошенных юношей и 67,85% девушек. Считают, что питаются регулярно 58,33% мальчиков и 57,14% девочек. Острую, солёную, жирную пищу употребляют 63,88% опрошенных юношей. Большинство девушек стараются ограничивать упо-

ребление такой пищи. Свежие овощи, фрукты и соки в ежедневном рационе питания у 27,77% мальчиков и 67,85% девочек. Молочные продукты принимают ежедневно 33,33% и 42,85%, соответственно. Мясные продукты употребляют: от 1 до нескольких раз в день – 52,77% юношей и 42,85% девушек, два – три раза в неделю – 47,22% и 57,14%.

Период, в который ложатся спать старшеклассники, составляет от 22.00 до 1.00 часов. Время утреннего подъема школьников: 6.00-7.00 часов, т.е. период сна составляет от шести до восьми часов в сутки. Из всех опрошенных старшеклассников никто не спит днём. Из общего числа учащихся только 3,12% делают утреннюю гимнастику. Ежедневно бывают на свежем воздухе: более 2-х часов – 27,77%, около часа и менее – 77,77% мальчиков. Девочки 42,85% и 57,14%, соответственно. Время, которое уходит на выполнение домашнего задания у школьников обоего пола составляет от 30 минут до 4 часов. Дополнительно, помимо уроков физической культуры, занимаются в секциях – 22,22% юношей и 28,57% девушек.

Пробовали курить треть опрошенных старшеклассников, периодически или постоянно курят 11,11% мальчиков и 10,71% девочек. Анализ употребления алкоголя в данной выборке учащихся показал, что 4,68% школьников пиво и вино употребляют 1 раз в месяц и реже, остальные не употребляют.

Таким образом, проведенное исследование выявило ряд особенностей образа жизни, которые можно использовать с точки зрения разработки содержания воспитательных мероприятий, направленных на повышение мотивации к здоровому образу жизни (ЗОЖ). Так, например, опираясь на полученные данные, необходимо информировать учащихся о значении регулярности приема пищи, рассматривать вопросы рационального питания, ориентированного на поддержание оптимального веса. Исследование показало, что девочки питаются реже и в меньших объемах, что, очевидно, обусловлено модой на стройность. Однако вызывает сомнение степень рациональности питания при такой ее регулярности. У девочек также наблюдаются реже приемы горячей пищи и большие перерывы в питании. Вместе с тем, девочки чаще, чем мальчики употребляют фрукты, овощи и молочные продукты и воздерживаются от приема острой, соленой и жирной пищи. В этой связи, очевидна необходимость повышения уровня культуры питания мальчиков, в частности, по вопросам разнообразия пищевого рациона. Полученные данные позволяют обратить внимание учащихся и родителей на значение полноценного питания в период завершения школьного образования, когда организм подростка испытывает повышенные умственные и физические нагрузки на фоне активных процессов роста и развития. Неполюценное питание в это время может привести к серьезным нарушениям здоровья.

Исследование выявило необходимость актуализации у школьников значимости физической активности. Проведение воспитательных мероприятий по профилактике алкогольной зависимости в обследованной группе школьников не актуально, а рассмотрение причин и последствий курения для мужского и женского организма – необходимо. Подобные исследования не являясь трудоемкими, позволяют выявить наиболее значимые пробелы в зна-

ниях о ведущих факторах здоровья и мотивации учащихся на ЗОЖ. Внедрение профилактических мероприятий должно обосновываться реальными потребностями того или иного детского и подросткового коллектива на основе предварительной диагностики факторов риска в образе жизни [1,2].

#### Список литературы

1. Баранов, А.А. Оценка состояния здоровья детей. Новые подходы к профилактической и оздоровительной работе в образовательных учреждениях: Руководство для врачей / А.А. Баранов, В.Р. Кучма, Л.М. Сухарева. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 432 с.
2. Багнетова, Е.А. Образ жизни родителей и поведенческие привычки старшеклассников / Е.А. Багнетова // Фундаментальные исследования. – 2011. – №2. – С. 31-36.

### РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*Бобылева Л.И.*

доцент кафедры английской филологии, канд. пед. наук, доцент,  
Витебский государственный университет им. П.М. Машерова,  
Беларусь, г. Витебск

В статье рассматриваются такие формы развития профессионально-исследовательской деятельности студентов, как учебно-исследовательские задания, решение проблемных задач, обсуждение учебных видеофильмов, проведение студентами собственных фрагментов уроков и их анализ.

*Ключевые слова:* гностические умения, познавательная активность, связь теории с практикой.

Современная образовательная парадигма предъявляет повышенные требования к личности учителя иностранного языка, а также к его социально-гуманитарной, общенаучной и профессиональной подготовке. Сегодня учитель иностранного языка должен уметь реализовывать на практике свои основные профессиональные функции – гностическую, организаторскую, конструктивную, коммуникативную.

Гностическая (исследовательская) функция предполагает изучение содержания и способов воздействия на учебную аудиторию, возрастных и индивидуально-психологических особенностей обучаемых, результатов как собственной деятельности, ее достоинств и недостатков, так и деятельности своих коллег. Она предусматривает развитие умений анализировать, классифицировать, обобщать, оценивать, определять связи подлежащих исследованию явлений. При этом она может быть успешно реализована лишь при наличии у учителя потребности к самообразованию и совершенствованию своего профессионального мастерства.

Все гностические умения (перцептивные, мнемические, мыслительные, действия оценивания и др.) включаются в реализацию исследовательской

функции учителя и могут быть развиты лишь в деятельности. Для целенаправленного развития у студентов гностических умений особое внимание следует уделить их собственно методическому образованию. Его совершенствованию будут способствовать: разработка межпредметной сквозной программы методической подготовки, внедрение в учебный процесс современных технологий обучения, создание методического тренинга с использованием приемов проблемного и профессионально-педагогического игрового обучения, четкая внутренняя организация педагогической практики студентов.

В целях развития профессионально-исследовательской деятельности, познавательной активности, творческих способностей и навыков самостоятельной работы будущих учителей иностранного языка в курс методики преподавания английского языка в Витебском государственном университете им. П.М. Машерова наряду с традиционным обсуждением теоретических вопросов широко внедрена система учебно-исследовательских и письменных практических заданий, а также заданий для самостоятельной работы во внеаудиторное время.

Учебно-исследовательские задания направлены на развитие у студентов познавательных умений, связанных с анализом задач урока, отбора и дозировки учебного материала, упражнений, методов, приемов и средств обучения, представленных в УМК, и др.

Письменные практические задания способствуют формированию проектировочных методических умений и предназначены научить студентов подбирать в соответствии с целями и задачами урока языковой и речевой материал; правильно определять последовательность его предъявления; рационально использовать средства обучения, режимы работы, систему упражнений, способы контроля и самоконтроля; разрабатывать фрагменты уроков.

Развитию методического творчества и гностических умений студентов способствует решение методических задач и обсуждение проблемных вопросов [1]. Широко используются учебные видеофильмы и проведение студентами заранее подготовленных собственных фрагментов уроков. В процессе работы с видеофильмами студенты проводят мини-исследования диагностического, проектировочного и поисково-рефлексивного плана. Диагностические исследования направлены на выявление проблемы, диагностики индивидуальных особенностей учеников, их мотивации в изучении иностранного языка, что в итоге позволяет ставить адекватные цели и задачи по обучению и воспитанию учащихся. Проектировочные исследования являются основой моделирования учебного процесса и связаны с анализом таких вопросов, как логика построения урока; трудности, которые испытывают ученики, и их причины; иные варианты реализации методических задач и др. Поисково-рефлексивные исследования нацелены на установление обратной связи и осознание результатов обучающего воздействия.

Проведение студентами собственных фрагментов уроков с последующим самоанализом является эффективным средством их подготовки к педагогической практике в школе. Оно помогает им расширить репертуар речевых форм общения с учащимися; преодолеть некоторую скованность, неуверен-

ность в себе; развить отдельные профессиональные личностные качества (такие, например, как самокритичность, самоконтроль, умение быстро реагировать на проблемную ситуацию и др.), сформировать профессионально значимые проектировочные, исследовательские, адаптационные умения.

Таким образом, именно комплексный, системный подход к совершенствованию методической подготовки будущих учителей иностранного языка на основе межпредметного взаимодействия, с одной стороны, и современных педагогических технологий обучения, с другой стороны, помогают преодолеть определенный разрыв между теорией и практикой, являются действенным способом развития профессионально-исследовательской деятельности студентов и их методического творчества.

#### **Список литературы**

1. Бобылева Л. И. Сборник задач и заданий по методике преподавания английского языка. Витебск: ВГУ, 2006. 46 с.

### **ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ**

***Бородкина М.В.***

магистр кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет», Россия, г. Мурманск

В данном исследовании рассматривается проблема организации образовательной среды для младших школьников, испытывающих трудности в обучении. В статье рассмотрено определение образовательной среды и представлены пять классов трудностей, возникающих у обучающихся.

*Ключевые слова:* образовательные стандарты, образовательная среда, трудности в обучении.

В последние годы в российском образовании происходят глобальные изменения, которые связаны, в первую очередь, с переходом на новые образовательные стандарты.

Введенный в 2010 году ФГОС НОО предъявляет ряд требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования.

Согласно ФГОС у обучающихся к концу 4 класса должны быть достигнуты личностные, метапредметные, предметные результаты образования, включающие комплекс универсальных учебных действий. Выпускники начальной школы должны быть готовы и способны к саморазвитию; у них должна быть сформирована мотивация к обучению и познанию.

В то же время, Фельдштейн Д.И. отмечает снижение когнитивного развития детей дошкольного возраста [9], что в свою очередь ведет к снижению когнитивного развития и младших школьников. Так же академик Фель-

дштейн Д.И. отмечает снижение энергичности, неразвитость внутреннего плана действия, сниженный уровень детской любознательности и воображения [9].

Таким образом, в системе начального образования складывается довольно сложная ситуация: с одной стороны – достаточно серьезные требования ФГОС к «портрету выпускника» начальной школы, с другой стороны – глубинные изменения в современном ребенке, приводящие к трудностям в обучении.

Безусловно, что трудности в обучении были всегда. Ямшинина С.Н. в своем исследовании 2009 года говорит о том, что трудности в обучении испытывают от 15 до 45% учащихся [11]. Гришанова И.А. называет цифру от 15 до 60% [2]. Таким образом, мы видим, что процент детей с трудностями в обучении достаточно высок.

Особую остроту проблема трудностей имеет в начальной школе. Именно начальная школа и то, что она закладывает в маленьких людей, и становится тем фундаментом, на котором впоследствии строится дальнейшее обучение и развитие. Многие трудности, возникшие и нерешенные в этот период, превращаются в непреодолимую преграду на пути к успешности и самореализации подрастающего поколения.

Что же такое «трудности в обучении»? Определимся с данным понятием. Толковый словарь Ожегова определяет «трудность» как «затруднение, препятствие» [6].

«Трудности в обучении» Ямшинина С.Н. определяет как «стойкие затруднения, невозможность достижения цели деятельности (в силу различных причин) в усвоении образовательных программ при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы» [11, с.10].

В своем исследовании Ямшинина С.Н. выделяет пять классов трудностей, возникающих у учащихся начальной школы: личностные, регулятивные, познавательные, психомоторные и коммуникативные.

Так же автор в своих исследованиях выделяет группы младших школьников, испытывающих трудности в обучении: младшие школьники с личностными трудностями, с регулятивными трудностями, с познавательными трудностями, с коммуникативными трудностями, с психомоторными и комплексными трудностями [11].

Младшие школьники, сталкиваясь с трудностями в обучении, не всегда в состоянии самостоятельно их решить. Это связано с тем, что они только начинают взаимодействовать в новой для них обстановке. Они впервые сталкиваются со многими требованиями, предъявляемыми в ходе учебной деятельности. Происходят существенные изменения в отношениях с окружающими людьми.

Гармоничное вхождение младшего школьника в образовательную среду школы позволит снизить количество затруднений, и помочь младшим школьникам адаптироваться к новым условиям.

К проблеме образовательной среды обращались многие исследователи. В частности Ясвин В.А. проводит комплексный анализ образовательной среды, ее типов, описывает влияние среды на формирование личности.

Под определением «образовательная среда» Ясвин В.А. понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, возможности для развития личности, которые содержатся в социальном и пространственно-предметном окружении.

В целом автор связывает образовательную среду с процессом специально организованного целенаправленного формирования личности по определенному образцу [12].

Существуют и иные подходы выделению сущностных характеристик образовательной среды.

Никифорова Н.В. предлагает понимать под образовательной средой педагогическую реальность, которая содержит специально организованные условия для формирования личности [5].

Груздева Н.В. считает, что образовательная среда – это «целостное системно-синергетическое организованное пространство взаимодействия участников образовательного процесса с социокультурным и социоприродным окружением, позволяющее раскрыть индивидуальность Человека» [3 с. 34].

В данной работе под образовательной средой мы будем понимать целостное системно организованное образовательное пространство, создающее условия для формирования и развития личности.

Какие же конкретно проблемы в обучении младших школьников можно скорректировать с помощью организации соответствующей образовательной среды?

Младшие школьники с личностными трудностями часто не готовы к саморазвитию; у них недостаточный уровень мотивации к обучению и познанию. У обучающихся не сформированы или недостаточно сформированы личностные универсальные учебные действия, которые направлены на формирование и развитие основных субъектных характеристик: желание и умение учиться, сознательность, самостоятельность, ответственность и инициативность. Чтобы помочь младшим школьникам, испытывающим личностные трудности, необходимо развивать личностные УУД за счет ценностно-смысловой ориентации учащихся. Особенно важны такие этапы урока, как мотивация и рефлексия [10].

Младшие школьники, испытывающие регулятивные трудности, как правило, сталкиваются с проблемой неумения планировать свою деятельность, контролировать ее и оценивать. У них отсутствует целеустремленность и настойчивость в достижении цели; они не готовы к преодолению трудностей. Чтобы помочь учащимся, учитель, как и в случае с личностными трудностями, должен создавать ситуацию успеха. Для преодоления регулятивных трудностей, учитель должен использовать различные способы общения детей к целеполаганию, планированию, организации контрольно-оценочной, рефлексивной, коррекционной деятельности [4].

Познавательные трудности младших школьников связаны с несформированностью или с недостаточной сформированностью общеучебных дей-

ствий, действий постановки и решения проблем, логических действий; неразвитость или недостаточная развитость способности к познанию окружающего мира. Для преодоления этих трудностей, учитель может использовать задания, имеющие множество вариантов решения. Могут проводиться пробные контрольные и проверочные работы, отметки за которые не будут влиять на четверную отметку (подобные работы позволяют тревожным детям избавиться от волнения и страха). Процесс обучения учитель должен выстраивать с учетом особенностей восприятия, ведущего вида деятельности ученика, темпа его деятельности [7].

Коммуникативные трудности А.Г. Самохвалова определяет как различные по силе и степени выраженности объективно или субъективно переживаемые препятствия коммуникаций, нарушающие внутреннее равновесие субъекта общения, требующие от партнеров усилий, направленных на их преодоление [8]. Младшим школьникам, испытывающим коммуникативные трудности тяжело вступать в контакт с другими людьми; у них, как правило, отсутствует положительная установка на другого человека; у таких учащихся часто занижена самооценка. Учитель, чтобы помочь ребенку, должен создавать для него условия для качественного развития его коммуникативного потенциала. Положительное влияние на установление и развитие контакта между детьми может оказать групповая, коллективная работа на уроке, работа в парах.

Психомоторные процессы связаны с развитием мелкой (тонкой) моторики. В системе учебной деятельности младших школьников важное место занимает графический навык письма. У обучающихся, испытывающих психомоторные трудности несформирована или недостаточно сформирована зрительно-двигательная координация, недостаточный уровень дифференцированности мышечных усилий руки, недостатки в развитии микромотрики. У детей с такими трудностями наблюдается нестабильность графических форм, отсутствуют связные движения при письме, плохой подчерк, медленный темп письма, сильное дрожание руки, большое напряжение руки при письме. Для преодоления данного вида трудностей учителю необходимо проводить целенаправленную работу по развитию психомоторики ребенка. Это могут быть графические задания от простого к сложному; использование на уроке пальчиковых игр [1].

Комплексные трудности младших школьников могут включать в себя различные группы вышеперечисленных трудностей.

Обобщая сказанное, мы пришли к выводу о том, что образовательная среда, организованная с учетом существующих классов трудностей у младших школьников, может нивелировать эти трудности, что будет способствовать более успешному освоению младшими школьниками программы начальной школы.

#### **Список литературы**

1. Безбородова, М.А. Развитие психомоторных способностей младших школьников в учебной деятельности [Электронный ресурс] URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=93364> (16.11.2015).

2. Гришанова, И.А. Дидактическая концепция формирования коммуникативной успешности младших школьников : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Ижевск, 2010. 36 с.
3. Груздева, Н.В. Методологические подходы к созданию образовательного пространства школы // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. – СПб.: Речь, 2001. – с.32-35
4. Кузнецова, О.В. Формирование регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2015. 26 с.
5. Никифорова, Н.В. Организация педагогически комфортного общения и взаимодействия как условие успешного вхождения младших школьников в образовательную среду школы [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – №6 (14) URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2012/6/nikiforova.pdf> (дата обращения: 2.11.2015).
6. Ожегов, С.И., Н.Ю. Шведова Толковый словарь русского языка 4-е изд. дополненное М.: Азбуковик, 1997. – 840 с.
7. Радаева Ч.Ф., Абдульманова Г.А., Ефремова Т.А., Брагина Я.М. Формирование УУД средствами педагогической поддержки // Психология, социология и педагогика. 2013. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.snauka.ru/2013/02/1748> (дата обращения: 12.11.2015).
8. Самохвалова, А.Г. Преодоление коммуникативных трудностей младших школьников средствами сказкотерапии [Электронный ресурс] // Перспективы Науки и Образования. – 2013.- №4. – С. 200-2013. URL: <http://window.edu.ru/catalog/pdf> (дата обращения: 5.11.2015.)
9. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии. – 2011. – №1. – С. 45-55. URL: <http://psyjournals.ru/vestnikPsyobr/2011/n4/56243.shtml> (дата обращения: 3.11.2015).
10. Шабанова, В.А. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников на занятиях по изобразительному искусству (в системе дополнительного образования) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 27 с.
11. Ямшина, С.Н. Моделирование индивидуальных образовательных маршрутов для младших школьников, испытывающих трудности в обучении : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 24 с.
12. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию 2-е изд. исправлен. и доп.- М.: Смысл, 2001. – 365с.

## **КРИЗИС ЭКСПЕКТАЦИЙ БУДУЩИХ ВРАЧЕЙ**

***Валиуллина Е.В.***

преподаватель кафедры истории и психологии, канд. психол. наук,  
Кемеровская государственная медицинская академия, Россия, г. Кемерово

В статье кризис экспектаций рассматривается как нормативный профессиональный кризис, переживаемый студентами медицинского вуза в период обучения. Внутреннему подкреплению протекания данного вида кризиса способствуют индивидуально-психологические особенности личности студентов: профессиональный мотивационный комплекс и адаптивные возможности.

*Ключевые слова:* кризис экспектаций, психологическая адаптивность, эмоционально-деятельностная адаптивность, внутренняя мотивация, внешняя мотивация.

Традиционно под профессиональными ожиданиями понимают комплекс субъективных ожиданий, представлений, требований личности к целям, задачам, способам и методам трудовой деятельности. Нередко, еще на этапе обучения специалиста, опыт адаптации к профессиональной среде бывает неудачным, может наблюдаться несовпадение ожиданий с реальной действительностью и возникает кризис ожиданий в профессии.

Целью данной работы является изучение влияния индивидуально-психологических особенностей студентов на протекание такого кризиса.

В исследовании участвовали 60 студентов второго – третьего курсов КемГМА, обучающихся на стоматологическом и лечебном факультете. Эмпирическими методами исследования выступили: биографическая анкета В.Г. Норакидзе; методики оценки эмоциональной, деятельностной, психологической адаптивности и изучения мотивации в профессиональной деятельности К. Замфир, в обработке А. Реана. Статистическая достоверность распределений проверена  $\chi^2$  – критерием Пирсона, корреляционный анализ осуществлен г-критерием Спирмена (согласно характеру распределения исследуемых параметров).

Анализ выраженности профессиональных кризисов в процессе получения высшего медицинского образования показывает, что исследуемый кризис наиболее часто проявляется на втором – четвертом курсах обучения. Непосредственное ознакомление с содержанием медицинской деятельности (осваивая практические навыки на клинических кафедрах) и условиями ее выполнения, вызывает не только повышение мотивационной составляющей, но и способствует определенной разочарованности в будущей профессии. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Средние показатели значений кризиса ожиданий, параметров адаптивности и профессиональной мотивации**

Параметры	КЭ	ПА	ЭДА	ВМ	ВПМ	ВОМ	р
М	2,2	3,02	2,23	4,05	3,91	3,53	0,045*
m	0,28	0,17	0,06	0,14	0,39	0,35	

Условные обозначения: КЭ – кризис ожиданий; ПА – психологическая адаптивность; ЭДА – эмоционально-деятельностная адаптивность; ВМ – внутренняя мотивация; ВПМ – внешняя положительная мотивация; ВОМ – внешняя отрицательная мотивация (далее в работе будут использованы данные обозначения)

Внутреннему поддержанию кризиса ожиданий в профессии, переживаемого студентами, способствуют заниженные адаптационные возможности (в рамках как эмоциональной, так и психологической адаптивности). А также некоторые сложности приспособления к образовательному процессу середины обучения в медвузе (переход к блочным формам освоения материала).

Более плотное знакомство с содержанием профессиональной деятельности и с условиями ее реализации вызывает значительный рост разочарованности в профессии, а в медицинском вузе этот период охватывает два курса, несколько сглаживаясь на четвертом курсе, но не менее остро переживается [2, с. 151].

У большинства респондентов сформирован вполне оптимальный профессиональный мотивационный комплекс, преимущество внешней мотивации можно объяснить содержанием учебно-профессиональной, ведущей деятельности, желанием достичь положительных результатов в виде оценки или зачета по дисциплине.

Корреляционный анализ выявил положительную связь между показателями кризиса и уровнем отрицательной мотивации (ее внешнего критерия), отрицательную связь с показателями психологической адаптивности. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Корреляции между значениями кризиса ожиданий  
и параметрами адаптивности и профессиональной мотивации**

	ВМ	ВПМ	ВОМ	ПА	ЭДА
КЭ	- 0,024	- 0,520	0,127 *	- 0,212*	- 0,046

Примечание: \* – корреляция статистически значима с  $p < 0,05$ ;

\*\* – корреляция статистически значима с  $p < 0,01$

Таким образом, интенсивность проявления у студентов кризиса ожиданий в профессии соотносится с высокими показателями внешней отрицательной мотивации, и низким уровнем психологической адаптивности.

Кризис ожиданий чаще выступает в структуре нормативной составляющей самоопределения личности в профессии. Эффективное прохождение и профилактика нежелательных последствий, требует включения соответствующих мероприятий в систему психолого-педагогического сопровождения студентов медицинского вуза.

Кризисы профессионального самоопределения, выступая необходимой и обязательной частью профессионального становления, способствуют профессиональному развитию и стимулируют активность личности при нахождении конструктивного выхода из кризиса [1, с. 377].

**Список литературы**

1. Валиуллина Е.В. Исследование кризисов профессионального самоопределения у студентов медицинского вуза // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3. С. 377.
2. Валиуллина Е.В. Особенности кризиса профессиональных ожиданий студентов медицинского вуза // Наука Красноярья. 2012. № 4. С. 148-155.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
ПРИ ДИАГНОСТИКЕ ДОСТИЖЕНИЙ ЛИЧНОСТНЫХ  
РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ**

*Винниченко Н.Л.*

доцент кафедры общей педагогики и психологии, канд. пед. наук, доцент,  
Томский государственный педагогический университет, Россия, г. Томск

В статье рассматривается формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза. Формированию компетенций студентов способствует тесная

связь теоретической и практической деятельности по диагностике достижений личностных результатов школьников, знакомство со способами диагностики разных авторов, использование различных диагностических методик.

*Ключевые слова:* социальные компетенции, профессиональные компетенции, диагностика достижений личностных результатов школьников.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (далее – ФГОС ООО) в качестве результата устанавливает совокупность личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы. Результаты освоения ФГОС сформированы в группы компетенций, которые отражают «способность и готовность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме» [8].

Компетентностный подход формирования ФГОС ООО выявил еще один важный аспект: формирование личностных и социальных компетенций не только у школьников, но и развитие профессиональных компетенций педагогов. Выделение компетентностных наборов во ФГОС играют роли ориентационных полей для конкретных людей, владеющих соответствующими профессиональными компетентностями [6]. Формирование профессиональных компетенций особенно важно в процессе становления будущих педагогов, которые во многом рассматривают педагогические проблемы с привычной ученической позиции.

Достижение результатов освоения ФГОС актуализировало проблему организации мониторинга их формирования, и в качестве основной процедуры мониторинга выступает проведение диагностики. Если метапредметные и предметные результаты диагностируются в основном в учебной деятельности, то диагностика личностных результатов требует проведение дополнительных исследований результатов с использованием различных методик, что характеризуется готовностью педагога применять методики и технологии диагностирования достижений обучающихся [9].

Формирование данной компетенции связано с изучением психолого-педагогических дисциплин, но в силу ограниченности времени на их изучение сформировать компетенцию на должном уровне не удастся. Поэтому параллельно с основными психолого-педагогическими дисциплинами была организована работа по дисциплине вариативной части профессионального цикла «Стандартизация основного общего образования», в рамках которой студенты познакомились в ФГОС ООО, методами и формами его реализации.

Работа по данной дисциплине предполагала несколько этапов. На первом этапе при изучении основных компонентов ФГОС ООО у студентов возникла трудность в сопоставлении всех указанных результатов: личностные

результаты, личностные УУД, результаты Программы воспитания и социализации обучающихся. Сопоставляя результаты всех этих групп, студенты приходили к выводу, что выделение результатов идет в дедуктивной логике от общего к частному. Тем самым каждое из основных личностных результатов обрывает существенными чертами, которые позволяют выявить разные направления в деятельности педагога по формированию индивидуально-психологических характеристик личности школьника.

Для того, чтобы осмысление студентами требований к результатам ФГОС ООО было более полным, важно соотнести совокупность этих результатов с уже известными устоявшимися в педагогике понятиями. Наиболее близким понятием можно назвать «мировоззрение» в той интерпретации, которая встречается во многих учебных пособиях (В. А. Сластенин, И. П. Подласый, М. И. Рожков и др.) [4, 5, 7]. Рассматривая структуру мировоззрения (интеллектуальный, эмоционально-волевой и практически-действенный компоненты), можно видеть, что и результаты ФГОС имеют похожую структуру: когнитивный, эмоционально-действенный и поведенческий компоненты.

Также мы попытались связать понятия «мировоззрение», «результаты ФГОС» с логикой их формирования, то есть с организацией педагогического процесса. В этом мы отталкивались от этапов формирования культуры поведения: овладение знаниями норм и правил поведения, формирование чувств и убеждений, формирование поведения [5, С.19].

Проведение такой подготовительной работы было необходимо, чтобы показать студентам тесную связь между теорией (понятия, структурные компоненты, логика рассуждения) и практикой (достижение результатов в непосредственной педагогической деятельности). Сопоставлением разных понятий решалась еще одна задача: показать, что инновационные идеи и разработки ФГОС ООО опираются на ранее научно обоснованные понятия (мировоззрение, культура поведения, логика формирования и пр.). Тем самым частично снимается психологический барьер перед новым, неизвестным. Это способствует и более активному обращению к уже известным методикам диагностики личностного развития, помогая в выборе методик, их необходимой адаптации и варьировании.

На втором этапе работы студентам было предложено попытаться дифференцировать личностные результаты по возрастному и уровневому принципам. Дифференциация по возрастному принципу необходима для разработки программ формирования личностных характеристик школьников на каждом этапе обучения. Результаты ФГОС определены как итоговые на каждом этапе освоения основной образовательной программы, т.е. на момент окончания основного общего образования. Но для управления этим процессом необходим постоянный мониторинг, в ходе которого диагностируются результаты формирования в течение более коротких периодов (обычно год-два). Следовательно, результаты нужно дифференцировать от более низкого уровня к более высокому, учитывая возрастные изменения учащихся.

Исходя из возрастных изменений, студенты выделили три возрастных ступени учащихся основной школы: младший подросток (11-13 лет), старший подросток (13-15 лет), выпускник (15 -16 лет). На примере социальных компетенций (личностные УУД) студенты попытались выделить характеристики основ для каждой ступени. Так младший подросток должен проявлять следующие компетенции: знать и выполнять нормы поведения в школе и общественных местах; ориентироваться на действия и поведение культурного человека; контролировать свое поведение; оценивать поступки людей с позиции добра и зла; вступать во взаимодействие с учителями, сверстниками, родителями.

Старший подросток должен стремиться к осознанной дисциплине и поведению на основе нравственных норм; формулировать собственные нравственные обязательства; осуществлять нравственный самоконтроль; давать нравственную оценку своим и чужим поступкам; осознавать нравственный смысл учения и другой деятельности; вступать в конструктивное взаимодействие с другими людьми.

Выпускник основной школы должен проявлять: основы нравственного самосознания; способности к духовному саморазвитию; оценивать действия и поведение людей на основе традиционных представлений о добре и зле, справедливом и несправедливом, добродетели и пороке, должном и недопустимом; осознавать нравственный смысл социально ориентированной и общественно полезной деятельности; осознанность поведения, ориентированного на благо других людей; умение организации осуществления сотрудничества с другими людьми в решении лично и социально значимых проблем.

Уровневый принцип дифференциации используется для выявления уровня сформированности личностных характеристик в одной возрастной группе учащихся. Здесь особое внимание уделяется индивидуальным особенностям учащихся, а также их развитие в разных социальных отношениях. Уровни сформированности можно определять по частоте проявлений определенных показателей (такая методика используется достаточно часто): недопустимый – показатели не проявляются; низкий – показатели проявляются слабо; средний – показатели проявляются в основном; высокий – устойчивое проявление показателей в полной мере. Это задание способствует еще более детальному анализу показателей на каждой возрастной ступени, дифференцируя их по уровням проявления. При этом на каждом уровне каждый показатель должен проявляться в разных социальных отношениях: к себе, к сверстникам, к людям, к семье [2].

Третий этап работы был связан с практической деятельностью по диагностике личностных результатов школьников. Проведенная работа на первых этапах позволила осуществить знакомство с методиками диагностики результатов и их подбором для диагностирования определенных личностных результатов на более профессиональном уровне. Сопоставление личностных

результатов с уже известными понятиями, выделение показателей результатов по возрастному и уровневому критериям способствовала более критичному отношению к существующим методикам диагностики результатов воспитания, приводимых в разных источниках [2, 7, 3, 10].

В результате освоения данной дисциплины студенты продемонстрировали достаточный уровень формирования ПК-3 (готовность применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса). При первичном знакомстве с ФГОС ООО студенты не понимали и не представляли основных понятий, не знали способы педагогического изучения обучающихся и методик педагогической диагностики. Достижение достаточного для студентов уровня формирования ПК-3 характеризуется следующими показателями: знание основных понятий и их сущности; определение основных методов изучения личностных результатов школьников; профессиональная проба в организации и осуществлении диагностики личностных результатов школьников [1, с. 80-82]. Профессиональная проба диагностической деятельности в будущем должна подкрепляться соответствующими заданиями производственной практики.

#### Список литературы

1. Байгулова, Н. В., Винниченко Н. Л. Педагогика. Введение в педагогическую деятельность: учеб.-метод. пособие. Томск: Издательство ТГПУ, 2013. 70 с.
2. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / Под ред Е. Н. Степанова. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 128 с.
3. Нечаев М. П. Управление воспитательным процессом в классе. Учебно-методическое пособие для студентов и педагогов. М.: Изд-во «5 за знания», 2006. 176 с.
4. ПЕДАГОГИКА: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев Е.Н.Шиянов. URL: [krotov.info/lib\\_sec/shso/71\\_slas1.html](http://krotov.info/lib_sec/shso/71_slas1.html) (дата обращения : 11.09.2014).
5. Подласый И.П. ПЕДАГОГИКА: Новый курс: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений: В 2 кн. М.: ВЛАДОС, 2003. Кн.2: Процесс воспитания. 256 с.
6. Прикот О. Г. Социокультурная модернизация образования в России в контексте нелинейных процессов. URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1515.htm> (дата обращения 25.06.2015).
7. Рожков М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2000. 256 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897. URL: <http://минобрнауки.рф/8B/543> (дата обращения 15.06.2015).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) "бакалавр")/ URL: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/5> (дата обращения : 20.09.11).
10. Щуркова Н. Е. Классное руководство: рабочие диагностики. М.: Педагогическое общество России, 2001. 96 с.

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПОНИМАНИЮ ИННОВАЦИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

*Гаврилова О.Г.*

магистрант, ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) Федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Россия, г. Архангельск

*Михашина А.С.*

доцент кафедры педагогики, кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Россия, г. Архангельск

В статье анализируются различные подходы к определению понятия «инновация». Рассматриваются классификации инновации в образовании, представленные в трудах современных исследователей.

*Ключевые слова:* инновация, новшество, изменение, инновационный процесс, классификация инноваций.

Инновации, или нововведения, характерны для всех сфер профессиональной деятельности человека и, поэтому, становятся предметом изучения, анализа и внедрения. В современных условиях реализации Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», Концепции «Российское образование – 2020» и формирования экономики особенно актуальным становится развитие инновационной деятельности в образовании.

Обращение к публикациям, результатам научных исследований показало, что в настоящее время можно выделить несколько трактовок толкования данного понятия. Так, в Современном словаре иностранных слов «инновация» (лат. innovatio) рассматривается как: 1) нововведение, новшество; 2) комплекс мероприятий, направленных на внедрение в экономику новой техники, технологий, изобретений и т.п.; модернизация. В словаре «Научно-технический прогресс» слово «инновация» (нововведение) означает результат творческой деятельности, направленной на разработку, создание и распространение новых видов изделий, технологий, внедрение новых организационных форм и т.д. [3, с. 44].

Один из подходов к определению понятия «инновация» связан с определением учеными, исследующими данную проблему, места категории «изменение» в его содержании (К. Ангеловски, С.Д. Ильенкова, И. Перлаки, А.И. Пригожин, и др.) По мнению этих ученых, «специфическое содержание инновации составляет изменение, а главной функцией инновационной деятельности является функция изменения» [2, с. 8].

В рамках второго подхода соотносятся термины «новшество» и «инновация». Так, в своих работах Р.А. Фатхутдинов разграничивает понятия «инновация» и «новшество». Новшество он рассматривает как результат фунда-

ментальных, прикладных исследований, разработок или экспериментальных работ в какой-либо сфере деятельности. Новшества представляются в виде открытий, изобретений, патентов, товарных знаков, рационализаторских предложений, документации, понятий, научных подходов, результатов маркетинговых исследований и т.д. Инновация – конечный результат внедрения новшества [3, с. 45].

Несколько иначе рассматривают понятия «инновация» и «новшество» другие ученые. Среди них Т.И. Шамова, А.Н. Малинин, Г.М. Тюлю, П.И. Третьяков. Под инновацией они выделяют новшество, введение в практику которого приводит к обновлению (кардинальному изменению) процессов, протекающих в образовательных организациях (в содержании и процессе обучения, воспитания и развития, в управлении). П.И. Третьяков рассматривает педагогическую инновацию как содержательную сторону инновационных процессов, как научную идею и технологию ее реализации, а нововведение как процесс перехода системы из одного качественного состояния в другое с помощью использования инноваций.

В исследованиях М.М. Поташника, В.С. Лазарева, А.М. Моисеева, К.Ю. Белой, В.М. Полонского и других ученых, инновация трактуется как нововведение. Это целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое. Новшество как система или элемент педагогической системы, позволяющие эффективно решать поставленные задачи. Это именно средство, метод, методика, технология, учебная программа и т.п. [2, с.9].

Современными исследователями инновации в образовании классифицируются по различным признакам. В зависимости от специфики и места использования В.М. Полонский рассматривает различные виды инноваций в образовании: технологические, методические, организационные, управленческие, экономические, социальные, юридические, комплексные, теоретические и практические [1, с.5].

Согласно классификации разработанной А.В. Хуторским, педагогические нововведения подразделяются на следующие типы и подтипы:

1. По отношению к структуре образовательных систем (нововведения в целеполагании, в задачах, в содержании, в формах, в методах, в приёмах, в технологиях обучения, в средствах обучения и образования т.д.)

2. По отношению к личностному становлению субъектов образования в области развития определенных способностей учеников и педагогов.

3. По области применения: в учебном процессе или курсе, в образовательной области, на уровне системы обучения т.д.

4. По типам взаимодействия участников педагогического процесса: в коллективном, групповом, семейном обучении, в тьюторстве и т. д.

5. По функциональным возможностям, нововведения – условия, нововведения-продукты, управленческие нововведения.

6. По способам осуществления: плановые, систематические, периодические, стихийные, спонтанные, случайные.

7. По масштабности распространения: в деятельности одного педагога, в школе, в группе школ, в регионе, на федеральном уровне и т. п.

8. По социально-педагогической значимости: в образовательных учреждениях, для конкретных групп педагогов.

9. По объёму мероприятий: локальные, массовые, глобальные и т. п.

10. По степени предполагаемых преобразований: корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные [4].

Перечень признаков, по которым классифицируют инновации современные исследователи, можно продолжить. Различные виды инноваций в образовании находятся в тесной взаимосвязи и предъявляют специфические требования к реализации инновационной деятельности в современных образовательных учреждениях.

Ключевое понятие исследований, посвященных инноватике – инновационный процесс. Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. От них зависят условия, в которых инновационные процессы происходят. Имеющиеся условия могут способствовать, либо препятствовать инновационному процессу. Инновационный процесс может иметь характер как стихийный, так и сознательно управляемый. Введение новшеств – это, прежде всего, функция управления искусственными и естественными процессами изменений [4].

В настоящее время наиболее актуальной представляется проблема проектирования и реализации инноваций в контексте реформирования современной системы профессионального образования.

#### **Список литературы**

1. Полонский В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) // Инновации в образовании. 2007. № 3. С. 4–12.
2. Управление развитием инновационной деятельности в современном образовательном учреждении: коллективная монография / Е.Н. Белова, Г.А. Гуртовенко, С.В. Бутенко, Н.Ф. Яковлева. Изд. 2-е стереотип. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2013. 164 с.
3. Фатхутдинов Р.А. Инновационный менеджмент: учебник для вузов. 6-е изд. СПб.: Питер, 2008. 448 с.
4. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика – рычаг образования // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 10 сентября. <http://eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm>. e-mail: list@eidos.ru. (дата обращения: 12.11.15)

## **ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ**

*Даурбеков Х.С.*

магистрант, Северо-Кавказский федеральный университет,  
Россия, г. Ставрополь

В статье индивидуальный подход рассматривается в качестве приоритетного способа воспитания учащейся молодежи. Применение индивидуального подхода дает возможность

интеллектуальному и творческому развития учащейся молодежи, способные отвечать тем требованиям, которые предъявляются современным обществом и государством.

*Ключевые слова:* индивидуальный подход, учащиеся молодежь, учебный процесс, учебный коллектив.

С распадом СССР, уклад жизни населения страны коренным образом изменился. К преобразованию подверглась не только экономическая и политическая, но и культурная, духовная, нравственная сторона жизни населения. Так как молодежь является активной частью общества, эти изменения коренным образом затронули и их интересы. С отказом от коммунистической системы воспитания и зарождения новой российской системы, привело к ряду нежелательных последствий. Это не могло не отразиться на образовании молодежи, хотя она не подверглась к большим изменениям так сразу. Результаты проведенных исследований Министерством образования и науки, Министерством здравоохранения, Институтом социологии РАН, наглядным образом показали кризисное состояние современной молодежи. Проблемы, связанные с алкоголизмом и наркоманией, стали очень распространёнными. Около 80% молодежи и 40% школьников, страдают от этой негативной явления, которая приобрела глобальный характер в нашей стране. За последние годы интерес к чтению у молодежи упала с 50% на 18%.

Для справедливости ради стоит отметить, что после рубежа 2010 года, состояние сферы образования начало улучшаться. Проводится различного рода пропаганда здорового образа жизни и мотивации к непрерывному обучению на различных уровнях государства. «Уровень образования населения России – один из самых высоких в мире. Доля населения без образования и с начальным общим образованием составляет в России менее 2 процентов (один из самых низких показателей среди стран Организации экономического сотрудничества и развития). По охвату общего образования населения в возрасте от 7 до 17 лет (99,8 процента) Россия превосходит большинство стран Организации экономического сотрудничества и развития» [1]. Ряд этих показателей можно и дальше продолжить, но в рамках предметной области данной научной статьи остановимся на этом.

Проблемы современной молодежи изучались многими отечественными научными деятелями. Каждого, кто интересовался проблемой молодежи, в том числе проблемой связанной с обучением, уделяли внимание конкретному аспекту. Так педагог-исследователь Ф.В. Шарапов в своей статье, главный акцент делает на федеральной и местной уровне – «необходимо в масштабе страны и конкретного региона выработать государственную политику, направленную на создание и реализацию эффективно действующей программы трудового, нравственного и патриотического воспитания молодежи» [2], мало уделяя внимания индивидуальному подходу. Ни мало примечательного можно найти в научной статье «Социальное воспитание молодежи как составная часть профессиональной подготовки и воспитания будущих специалистов» Л.Н. Бурляшевой и Н.Е. Стрижановой. Они пришли к выводу, что «единственный верный путь перевоспитания трудных подростков – это фор-

мирование у них систем правильных субъективных отношений, которые должны для них стать основными внутренними регуляторами поведения» [3].

Индивидуальный подход в воспитание – осуществление педагогического процесса с учётом индивидуальных особенностей учащихся (темперамента, характера, способностей, мотивов, интересов, и др.), в значительной степени влияющих на их поведение в различных жизненных ситуациях [4]. Эта определение наиболее приемлема в рамках данной статьи и раскрывает суть данного понятия. Учащийся молодежь – это лица молодого возраста, которое обучается в средних и высших учебных заведениях. Суть индивидуального подхода заключается в том, что она дает возможность молодежи обучаться в соответствии со своими возможностями, способностями, целями и интересами, тем самым мотивируя их на получение знания. Великий чешский педагог Я.А.Коменский отмечал, что весь процесс обучения и воспитания детей необходимо строить с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, и выявлять эти особенности путем систематических наблюдений. Не целесообразно требовать от учащегося полного посещения занятий, который не может передвигаться без специального оборудования. В этом случаи правильнее будет по мере возможности провести дистанционное обучение. Так же не целесообразно требовать на уроке физкультуры от ученика, с нарушением опорно-двигательного аппарата, полного выполнения нормативов, которые разработаны для здоровых учащихся.

Индивидуальный подход требует от педагога больших усилий, так как это требует определения индивидуальных качеств каждого молодого человека в группе или в коллективе. Определение индивидуальных черт, далеко не всегда простая задача. Педагог, который работает с коллективом молодых людей, будь то учебный класс, студенческая группа, должен ознакомиться с молодыми людьми. Лишь постепенно наблюдая и работая с ними, он сможет выявить, хотя бы в общих чертах их индивидуальные качества. Основываясь на теоретических знаниях и даже на предыдущей опыта работы, ни в коем образом не должна составляться программа работы с определенным учащимся молодежным коллективом, если педагог непосредственно не знаком с ним. Конечно, полученные ранее знания и опыт, несомненно, могут помочь педагогу в педагогической деятельности с учащейся молодежью.

Реализуя индивидуальный подход в воспитании учащиеся молодежи, педагог проходит следующие этапы:

**Первый этап:** подготовка к знакомству с учащимся молодежным коллективом. Хотя этот этап кажется на первый взгляд простым, но данный этап играет большую роль, всей последующей работе педагога с данным коллективом. Ведь недаром пословица гласит: как лодку назовешь – так она и поплывет. На этом этапе педагог ищет информацию о молодежном коллективе, с которым предстоит в дальнейшем работать. Такую информацию можно получить, расспрашивая педагогов, которые ранее занимались или знакомы с данной учащейся молодежной коллективом. Также посмотрев классный журнал, можно иметь поверхностное представление о степени успеваемости данного класса. Педагог не строит какие-нибудь программы индивидуально-

го подхода, исходя из полученной информации. Эта информация ему необходима для первой встречи с данным учебным коллективом, чтобы как следует подготовиться к первой встрече, и чтобы у молодых людей не возникло мнение о некомпетентности данного педагога. Как утверждают психологи, 80% представление о незнакомом человеке, возникают, как правило, впервые 20 минут встречи и в дальнейшем очень трудно изменить эту представлению. На первой встрече педагогу необходимо представить себя «во всей красе», чтобы у учащихся сложились положительные представления о педагоге. Это очень важно, в противном случае молодые люди не «примут» педагога. На первой встрече, очень важно слушать молодых людей, а не говорить. «Обучение не сводится к механической передаче знаний, умений и навыков. Это двусторонний процесс, в котором в тесном взаимодействии находится педагога и воспитанники (учащиеся): преподавание и учение» [5 С.136]. Естественно, для начинающего педагога, у которого за плечами нет богатого опыта, особенно тщательно придется подготовиться.

**Второй этап:** проведение социальной диагностики индивидуальных черт молодых людей. На этом этапе, перед педагогом стоит задача – определить индивидуальные особенности каждого отдельно взятого молодого человека в учебном коллективе. Но прежде чем начать работу, педагогу необходимо осознать, по каким критериям он будет учитывать их индивидуальные качества. Чтобы изучить подробно индивидуальные качества каждого молодого человека, понадобится много времени, не обойтись также и без хорошего психолога. Но индивидуальный подход не требует глубинного изучения личностных, то есть индивидуальных черт каждого молодого человека. Поэтому педагогу необходимо определиться, какие критерии он будет учитывать: психологические, физиологические, интеллектуальные, коммуникабельные и т.д. Как правило, необходимую информацию об индивидуальных чертах молодых людей в учебном коллективе можно получить в первые два-три встречи (уроки, семинары, лекции и т.д.). Стоит также принять во внимание авторитет педагога перед глазами определенного молодежного коллектива. Понятно, что на занятиях педагога, имеющий репутацию строгой личности, молодые люди будут себя вести тихо и послушно, и совсем противоположно на занятиях педагога, который в глазах молодых людей не имеет серьезного авторитета. Главными методами на этом этапе, будут методы: наблюдения, беседы, опроса, анализа и т.д.

**Третий этап:** планирование индивидуального подхода в соответствии с личностными качествами молодых людей учащегося коллектива. На этом этапе, педагог определяет формы, способы, методы и приемы обучения в соответствии с индивидуальными качествами молодых людей. В индивидуальном подходе нельзя составить план работы для всего молодежного коллектива. К молодому человеку, который не очень интересуется чтением книг и предпочитает творческую деятельность, можно применить так называемые поисковые и исследовательские методы обучения, которые предполагают непосредственный контакт с действительностью. Целесообразно по каждой теме составить множество различных заданий, которые потом распределять-

ся среди молодых людей в соответствии с их индивидуальными качествами. Здесь следует вспомнить слова А.С. Макаренко, о том, что индивидуальный подход – это не «разрозненная возня с каждым воспитанником»

В индивидуальном подходе можно применить методы проблемного обучения, основанные на выдвижение проблемы и самостоятельные движения учащихся к знаниям. Можно воспользоваться и традиционными методами обучения: рассказ, объяснение, беседа, лекция, учебная дискуссия, упражнение, лабораторная работа и т.д.

**Четвертый этап:** практическая реализация индивидуального подхода и проведения итогов выполненной работы. Когда педагог распределяет задания в учебном коллективе молодых людей, в соответствии с их индивидуальными особенностями, нужно разузнать их мнение относительно задаваемой работой. Если молодой человек отказывается от задания и говорит, что не будет ее выполнять, нужно разузнать его мнение. Если он предпочитает другое задание, то можно дать ему самому определиться с заданием. Неважно, если задание будет немножко выходит за рамки темы занятия, главное привить у него интерес к выполнению задания. Если молодой человек вовсе отказывается от выполнения заданий, то методами убеждения, примера, беседы и т.д., можно переубедить его. И надо помнить – не бывают плохих учеников, бывают плохие учителя.

После каждого выполнение индивидуальных заданий, кроме поставленных оценок, разумно будет провести мысленный анализ пройденной части работы. Дало ли положительный результат выполнение конкретных задания с учетом индивидуальных особенностей? Где были недочеты и что можно сделать для повышения эффективности? Такие вопросы должны крутиться в голове педагога, после каждой проведенной занятии.

Индивидуальный подход воспитание учащихся молодежи, требует от педагога не только знания и умение работать, но и большого терпения и умения разобраться в сложных проявлениях поведения молодежи. Реализация индивидуального подхода дает возможность вовлечь молодежь в активную деятельность по овладению программным материалом, а также важнейшая условия успешного формирования готовности молодежи к взрослой жизни.

#### Список литературы

1. Общая характеристика текущего состояния сферы образования Российской Федерации, основные показатели и анализ социальных, финансово-экономических и прочих рисков реализации государственной программы. // <http://gosmu.ru>
2. Шарапов Ф.В. «Актуальные задачи образования и воспитания молодежи». // <http://cyberleninka.ru>
3. Л.Н. Бурляшева и Н.Е. Стрижанова «Социальное воспитание молодежи как составная часть профессиональной подготовки и воспитание будущих специалистов» Л.Н. Бурляшева и Н.Е. Стрижанова // <http://cyberleninka.ru>
4. Педагогический терминологический словарь // [http://pedagogical\\_dictionary.academic.ru](http://pedagogical_dictionary.academic.ru)
5. Слостенин В.А.: Педагогика, 11-е издание / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: изд-во «Академия», 2012. – 136 С.

## **АКТУАЛЬНОСТЬ ПЕРЕХОДА НА МОДУЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Драницына Е.Г.*

преподаватель, председатель ПЦК «Эксплуатации и бурения»,  
Нижевартовский нефтяной техникум, Россия, г. Нижневартовск

В материалах статьи автором предпринята попытка анализа технологии модульного обучения, его алгоритма и рассмотрены преимущества его применения в системе среднего профессионального образования.

*Ключевые слова:* модульное обучение, технологии, методы, дидактика, профессиональные навыки, компетенции.

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, определен статус России как ведущей мировой державы 21 века. Весомый вклад в достижение стабильного экономического положения страны вносят и выпускники средних профессиональных учебных заведений. Работодатель ждет выпускников, обладающих прочными теоретическими знаниями, набором профессиональных компетенций, способных в условиях производства решать практические задачи и алгоритмизировать свою профессиональную траекторию.

Применение эффективных педагогических технологий при проектировании образовательного процесса в среде средних специальных образовательных учреждений, позволяет повысить показатель академической мобильности обучающегося, который демонстрирует успешность личностного роста. По мнению автора, в качестве такой педагогической технологии представим модульную технологию.

Модульным обучением называется способ организации учебного процесса на основе блочно-модульного представления учебной информации.

Сущность модульного обучения состоит в том, что содержание обучения объединяется в автономные блоки – модули. Содержание и объем модулей варьируется в зависимости от целей обучения, профиля и уровня подготовки студентов средних специальных учебных заведений.

Каждый модуль включает в себя познавательную и учебно-профессиональную части. Познавательная часть заполнена теоретическими знаниями, учебно-профессиональная отвечает за профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний. Соотношение теоретической и практической частей модуля должно быть оптимальным.

Алгоритм модульного обучения приведен на рисунке 1 [5, С. 65].

Из рисунка 1 видно, что целевая установка и ведущие принципы модульной технологии связаны с проектированием содержания проблемных модулей. Технология модульного обучения базируется на сочетании методов, форм и средств обучения, конструировании учебных модулей и дидактических материалов.



Рис. 1. Алгоритм модульного обучения

Контроль знаний студентов при модульном обучении осуществляется при помощи рейтинговой системы оценки, то есть совокупности правил, соответствующего математического аппарата, который обеспечивает обработку информации, количественным и по качественным показателям индивидуальной учебной деятельности студентов, после чего позволяет присвоить персональный рейтинг усвоения материала каждому студенту по результатам обучения учебной дисциплины [2, С.54].

Основой модульной интерпретации учебных дисциплин среднего профессионального образования служит принцип системности, который включает в себя:

- системность содержания, определяемого наличием базового знания (тезаурусом), без которого не могут существовать ни дисциплина в целом, ни любой из ее модулей;
- алгоритм формирования профессиональных умений и навыков обусловлен чередованием познавательной и учебно-профессиональной частей модуля;
- формирование способностей обучаемых преобразовывать приобретенные знания в профессиональные умения и с их помощью осуществлять анализ, систематизацию и прогноз инженерных решений.

При модульной интерпретации обучения в учреждениях среднего специального образования необходимо установить соотношение теоретической и практической частей в каждом из них, а также очередность модулей в изучении данной дисциплины.

Для контроля качества знаний обучающихся при модульном обучении служат ситуационные задачи, тесты, лекции – дискуссии. Модульное обучение активизируют творческий потенциал студентов, создают положительную мотивацию к обучению.

Модульная технология обучения помогает определить уровень усвоения нового материала учащимися и быстро выявить пробелы в знаниях.

Модульная технология ориентирована на компетентностный подход, который предполагает не усвоение студентом отдельных знаний и умений, а овладение интегрированными знаниями и умениями в комплексе. В связи с этим при разработке методов обучения рассматривают структуру соответствующих компетенций, которые приобретет студент после изучения очередного модуля. На рис. 2 приведена схема модульного обучения, основанная на компетентностном подходе [6, С.24].



Рис. 2. Схема модульного обучения, основанная на компетентностном подходе

Из рис.2 видно, что получение, анализ информации, выполнение учебных действий тесно связано с практикой. Данная технология приводит к формированию профессиональной компетенции студента, что очень важно для усвоения его профессиональных навыков.

Следовательно, обучение на основе модулей в системе среднего профессионального образования приводит к ряду положительных эффектов.

Во-первых, студент, вооруженный дидактическими материалами и инструкциями, опираясь на практическую деятельность, обладает большей самостоятельностью в изучении предмета.

Во-вторых, функция преподавателя смещается с лекционной на консультационную, при этом у обучающегося снижается доля пассивного восприятия материала, а возникает возможность активного обсуждения с преподавателем изучаемого материала.

В-третьих, при промежуточном контроле знаний студентов по итогам каждого модуля, появляются точки промежуточного контроля освоения материала. Этот контроль важен и для студентов, и для преподавателей.

В-четвертых, модульная технология обучения связана с управлением учебным процессом и соответствует выдвигаемым требованиям по специализации к выпускнику, что позволяет уменьшить адаптацию молодого специалиста к его деятельности после окончания учебы.

### Список литературы

1. Дьяченко, В.К. Сотрудничество в обучении / В.К. Дьяченко. – М., 2012.
2. Ксенозова, Г.Ю. Перспективные технологии обучения / Г.Ю. Ксенозова. – М., 2013.
3. Савина, Н.Г. Применение дидактических технологий в преподавании / Н.Г.Савина. – Брянск, 2012.
4. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М., 2014.
5. Сенновский, И.Б. Модульная педагогическая технология: анализ условий и результатов освоения / И. Б. Сенновский. – М., 2013.
6. Третьяков, П.И. Технология модульного обучения в школе / под ред. П.И. Третьякова, И.Б. Сенновский. – М.: «Новая школа», 2014. – 352 с.
7. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А.Юцявичене – Каунас, 1989.
8. [www.rg.ru/](http://www.rg.ru/)

## ВЛИЯНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ НА ОРГАНИЗАЦИОННОЕ ПОВЕДЕНИЕ

*Железнёва Р.Г.*

ст. преподаватель «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского» (Первый казачий университет),  
Россия, г. Волоколамск

В статье рассматривается роль личности руководителя в организационной системе предприятия, а также влияние индивидуальных особенностей личности руководителя на организационное поведение. Рассмотрение данного вопроса наиболее актуально на этапе развития, реорганизации и реструктуризации современного бизнеса, поскольку проблемы, возникающие в процессе построения организационной системы конструктивно решить возможно только при помощи хорошо подготовленного и организованного топ-менеджмента.

*Ключевые слова:* индивидуальные особенности, организационное поведение, организационная структура, личность, власть, управление.

Одним из решающих факторов повышения эффективности деятельности в внутри любой организации является поиск путей активизации человеческого потенциала. Поскольку одной из наиболее важных для любого предприятия является проблема управления человеческими ресурсами, то основная роль в процессе управления отводится руководителю организации. Именно от него зависит адекватное построение организационной структуры, эффективность организационного поведения, организационная культура предприятия, а следовательно и экономическая эффективность организации.

Организационное поведение представляет собой комбинацию по крайней мере двух традиционных наук в школах бизнеса: «управления» («менеджмента») и «человеческих отношений».

Сущность организационного поведения заключается в систематическом, научном анализе поведения индивидов, групп, организаций с целью понять,

предсказать и усовершенствовать индивидуальное исполнение и функционирование организации с учетом воздействия внешней среды [5, с. 29].

Поведение человека в организации, являясь результатом воздействия большого числа переменных как личностных, так и организационных. Особая роль в этом процессе отводится восприятию личности, поскольку именно образ мира, Я-образ и образ социальной ситуации в организации, в их личностном смысле, являются главными факторами актуального поведения личности [4, с.36].

Личность – обозначает целостного человека в единстве его индивидуальных способностей и выполняемых им социальных функций (ролей), совокупность социально-психологических свойств человека, выражающих то, что объединяет человека с обществом и характеризует его как члена макро социума, т. е. его социальное бытие.

Личность руководителя имеет приоритетное влияние на организационное поведение. Поэтому столь важно, чтобы теневые моменты в личности руководителя, его индивидуальные личностные особенности не способствовали нарушению организационного поведения [2, с.78].

Практически для любого эффективного руководителя свойственны такие качества личности, как: доминирование, ассертивность, харизматичность, авторитарность, умение конструктивно разрешать спорные ситуации, не доводя их до конфликтных взаимоотношений, высокий уровень самоконтроля. В противном случае мы будем иметь дело с неэффективным организационным поведением внутри коллектива. Умение управлять людьми приходит не только с опытом, но и развивается на протяжении жизни индивида, в процессе его социализации в обществе, а также зависит от развития его способностей, в частности организационных и коммуникативных.

Так как традиционные социальные организации представляют собой многоуровневые конструкции, построенные сверху вниз, то каждый руководитель наделен в той или иной мере определенной степенью власти. Ему постоянно необходимо принимать решения или инициировать политические акции. Власть является основным капиталом руководителя, методом распространения его влияния.

Традиционные иерархические отношения авторитарны по своей природе. Они вызывают зависимость, порождаящую недоверие, конфликт, подхалимство, борьбу за статусы, искажают информацию, имеют многие другие проблемы [3, с.49].

Традиционное управление, основанное на четком исполнении приказов и детальном контроле, формирует базовые структуры организационного поведения даже самых квалифицированных и творчески ориентированных работников.

Власть – это способность человека воздействовать на других людей и события. Источниками личной власти являются индивидуальные черты каждого руководителя, его умение стимулировать развитие подчиненных своими личными, наиболее сильными качествами [6, с.58].

Власть неизбежно искажает взаимоотношения руководителя с людьми, находящимися выше и ниже на иерархической лестнице. Эти отношения никогда не могут быть отношениями равных. Они всегда до определенной степени являются отношениями силы, что снижает эффективность коммуникаций, необходимых для управления поведением и взаимодействием людей, координации их действий.

Современные изменения в окружающей среде, интернационализация экономики, внедрение второго поколения информационных технологий, управление качеством с ориентацией на потребителя, признание существующего многообразия работников и управление ими привели к изменению парадигмы управления. Важнейшим ресурсом организации становятся люди.

Личность постоянно находится в сфере влияния различных отношений, поэтому от личности руководителя зависит правильное выстраивание организационной политики в коллективе

Организационная политика – это имеющее определенные цели поведение людей, призванное усилить их влияние или защитить их личные интересы [7, с.161].

Индивид, пришедший на работу в организацию, принимает на себя целый ряд ограничений своего поведения, диктуемых регламентом, нормами этой организации, корпоративным кодексом поведения. Соответственно, во главу решения организационных вопросов встает возможность наиболее успешной адаптации индивида в новом для него социальном окружении. Процесс адаптации индивидов может сопровождаться различного рода конфликтами и/или конфликтными ситуациями и от руководителя в большей степени зависит конструктивность решения данных процессов.

Интеграционная стратегия разрешения конфликтов требует специфических личностных качеств участвующих в них субъектов. Столкнувшись с необходимостью ведения переговоров, кто-то ощущает превосходство другой стороны, некую зависимость, недостаток необходимых навыков, что приводит к подавлению чувств (как часть стратегии уходов) или вспышке немотивированного, с точки зрения окружающих, гнева. Ни одна из этих реакций не является продуктивной. Конструктивной альтернативой является ассертивное поведение [1, с.283].

Ассертивность – это процесс выражения чувств, предложений о легитимных изменениях и установлении обратной связи. Ассертивные люди отличаются прямоотой, честностью и экспрессивностью, уверены в себе, имеют высокую самооценку и стремятся завоевать уважение других людей.

Функционирование системы коммуникации внутри организации зависит от сохранения объективной власти, которая зависит от личных установок отдельных людей, с одной стороны, и от коммуникации в организации – с другой, причем без системы коммуникации власть невозможна. Если система будет выдавать неуместные, противоречивые, абсурдные указания, которые не позволят людям понять, кто есть кто и что есть что в организации, и почувствовать себя частью процесса эффективного взаимодействия, то наиболее вероятно, что такая система распадется. Создание и сохранение эффек-

тивной системы коммуникации является первичной и наиболее приоритетной задачей менеджмента и главной проблемой формальной организации. Эффективность коммуникации напрямую зависит от организационного поведения индивида.

Проведенное исследование влияния личностных особенностей руководителя на эффективность организационного поведения показало наиболее тесную корреляционную зависимость между уровнем организационного поведения и психологическими особенностями руководителя на уровне  $p=0,01$  (рис. 1).



Рис. 1. Корреляционная матрица

Более слабая теснота связи прослеживается между факторами уровень эффективности организационного поведения и уровнем эмпатии  $r = 0,561$ ; уровень эффективности организационного поведения и самооценкой  $r = 0,489$ ;

Из 25 исследуемых компаний (организационное поведение) и руководителей данных компаний (индивидуальные личностные особенности) в 16 случаях были получены высокие результаты взаимовлияния личностных психологических особенностей руководителя и уровня эффективности организационного поведения в компании; в 7 случаях исследования был выявлен средний уровень и только в 2-ух компаниях был выявлен незначительный уровень влияния личностных особенностей на организационное поведение (рис. 1). При этом, предположительно, низкий уровень можно объяснить тем,

что управление одной из компаний осуществляется семейной парой, а значит присутствует некая рассогласованность в действиях, а в другой компании управление осуществляется практически дистанционно, т.е. мы имеем место с нарушением иерархической системы власти. Что в свою очередь доказывает правильность наших предположений.

Из 25 исследуемых компаний (исследовалось организационное поведение), и руководителей данных компаний (исследовались индивидуальные личностные особенности) в 16 случаях были получены высокие результаты взаимовлияния личностных психологических особенностей руководителя и уровня эффективности организационного поведения в компании; в 7 случаях исследования был выявлен средний уровень и только в 2-ух компаниях был выявлен незначительный уровень влияния личностных особенностей на организационное поведение (рис. 2).



Рис. 2. Уровень влияния индивидуальных психологических особенностей руководителя на организационное поведение в компании

При этом, предположительно, низкий уровень можно объяснить тем, что управление одной из компаний осуществляется семейной парой, а значит присутствует некая рассогласованность в действиях, а в другой компании управление осуществляется практически дистанционно, т.е. мы имеем место с нарушением иерархической системы власти. Что в свою очередь доказывает правильность наших предположений.

Таким образом возможно отметить, что человек, входящий в состав топ-менеджмента, должен обладать набором индивидуальных психологических особенностей для эффективного руководства компанией. В свою очередь эффективность организации зависит от эффективности организационной структуры, организационного поведения и организационной политики данной компании.

### Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. -5-е изд., исп. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2008. 363 с.
2. Бас В. Н. Управление организационным поведением. – М.: Изд-во Московского гуманитарного ун-та, 2010. 200с.
3. Баркова С.А. Организационное поведение: учебник и практикум для академического бакалавриата. – М.: Юрайт, 2015. 453 с.
4. Горфинкель В.Я. Экономика фирмы (организации, предприятия): учебник. – 2 изд. – М., Инфра, 2014. 296 с.
5. Зайцев Л.Г., Соколова М.И. Организационное поведение: учебник. – М.: Магистр, 2011. 460 с.
6. Ливитт Г. Дж. Сверху вниз. Почему не умирают иерархии, и как руководить ими более эффективно: пер. с англ. СПб. Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2005. 224 с.
7. Литвинюк, А. А. Организационное поведение: учебник для бакалавров / А. А. Литвинюк. – М.: Юрайт, 2013. 505 с.

## ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ УСТОЙЧИВОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Игнатова Ф.В.*

студентка 4 курса группы ПСП-41 Института педагогики и психологии,  
Вятский государственный гуманитарный университет, Россия, г. Киров

*Коршунова О.В.*

профессор кафедры педагогики, д-р пед. наук, доцент,  
Вятский государственный гуманитарный университет, Россия, г. Киров

В статье рассматривается взаимосвязь творческого мышления и эмоциональной устойчивости детей младшего школьного возраста. В процессе деятельности педагога психолога развитие творческого мышления позволяет сформировать эмоциональную устойчивость у обучающихся уровня начального общего образования.

*Ключевые слова:* творческое мышление, эмоциональная устойчивость, младший школьный возраст.

Для современной системы образования в России характерно внедрение в процесс обучения стандартов нового поколения. Стандарт определяет такую важную составляющую, как здоровье школьников, сохранение и укрепление которого является приоритетной целью деятельности образовательной организации.

Общеизвестно, что эмоциональная устойчивость один из важных факторов психического и физического здоровья.

В связи с этим, проблема формирования эмоциональной устойчивости у детей представляет особый интерес для исследователей и является чрезвычайно актуальной особенно в социально-педагогической сфере.

При изучении проблемы формирования эмоциональной устойчивости было выявлено, что исследование данной темы является не полным. Поэтому

актуальным является выявление взаимосвязи творческого мышления и эмоциональной устойчивости. Ведь только эмоционально устойчивый ребенок может продуктивно заниматься учебной и творческой деятельностью.

В работах Л.М. Аболина «эмоциональная устойчивость» описывается как свойство, характеризующее индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные механизмы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели [1, с. 36].

Низкий уровень эмоциональной устойчивости школьников – серьезная проблема, которая вызывает беспокойство у педагогов.

Также одной из важных задач школы является максимальное развитие творческих способностей учащихся, формирование у них творческого мышления.

Гипотезой предпринятого исследования является предположение, что с помощью развития творческого мышления можно сформировать эмоциональную устойчивость у детей младшего школьного возраста в рамках целенаправленной системы деятельности педагога-психолога.

На текущем этапе нашего исследования стояла цель выявить факт наличия (отсутствия) взаимосвязи между уровнями сформированности творческого мышления и эмоциональной устойчивости.

Исследование было проведено на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 16» города Кирова. В исследовании приняли участие 47 респондентов в возрасте от 9 до 10 лет.

Для проведения исследования использован следующий инструментарий:

– 2 методики, направленные на исследование уровня эмоциональной устойчивости (проективный тест «Кактус» М.А. Панфиловой, диагностика страхов у детей и подростков «Страхи в домиках»);

– 3 методики для диагностики развития творческого мышления (методика оценки сочиненной ребенком сказки О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой, тест «Обобщение понятий», опросник Г. Дэвиса).

Анализ результатов диагностики эмоциональной сферы по проективному тесту «Кактус» М.А. Панфиловой выявляет наличие ярко выраженной агрессии у 21% респондентов, у 32% испытуемых агрессия выражена в средней степени и у 47% школьников агрессия отсутствует. Это может говорить о наличии агрессии в разной степени ее выраженности у большинства учащихся начального звена.

Проанализировав результаты диагностики уровня страхов у детей и подростков «Страхи в домиках», можно заключить, что у 60% младших школьников выявлен повышенный уровень страхов, нормальный уровень страхов у 32% респондентов, и у 8% опрашиваемых низкий уровень страхов. Это говорит о том, что у большинства испытуемых высокий уровень страха.

После проведения и анализа методик, направленных на исследование уровня эмоциональной устойчивости, можно сделать вывод о низком уровне сформированности такой психологической характеристики у детей младшего школьного возраста, как эмоциональная устойчивость.

Далее был проведен анализ данных, полученных в ходе исследования уровня творческого мышления у детей младшего школьного возраста.

Проанализировав результаты диагностики уровня креативности по методике оценки сочиненной ребенком сказки О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой были получены следующие результаты: у 30% респондентов был выявлен высокий уровень креативности, средний уровень креативности показали лишь 13% опрошенных школьников, и у 57% младших школьников низкий уровень креативности, что является преобладающей тенденцией.

Результаты диагностики скорости мыслительных процессов, ассоциации и обобщения (тест «Обобщение понятий») говорят о том, что у 17% респондентов высокая скорость мыслительных процессов, у 60% средняя скорость мыслительных процессов, а низкая скорость мыслительных процессов у 23% опрошенных школьников. Выводом из этих данных можно считать утверждение о преобладании средней скорости мыслительных процессов, ассоциации и обобщения.

Анализируя последнюю диагностику наличия творческих способностей (опросник Г. Дэвиса), можно говорить о том, что у 26% испытуемых присутствует склонность к творческим способностям, а у 74% она отсутствует. Данный результат не может однозначно говорить об отсутствии полностью творческих способностей, его можно расценивать как недостаточное их развитие.

Итак, проанализировав все проведенные нами диагностики, можно сделать вывод о недостаточном развитии творческих способностей у детей младшего школьного возраста.

Поскольку в нашей гипотезе предполагается наличие взаимосвязи между творческим мышлением и эмоциональной устойчивостью, мы применили корреляционный метод Спирмена для установления факта наличия (отсутствия) обозначенной связи. Для этого мы сформулировали 2 статистические гипотезы:

$H_0$  – не существует взаимосвязи между эмоциональной устойчивостью и творческим мышлением у детей младшего школьного возраста;

$H_1$  – существует взаимосвязь между эмоциональной устойчивостью и творческим мышлением у детей младшего школьного возраста.

Для интегральной оценки уровня эмоциональной устойчивости мы предложили следующую шкалу:

1–2 балла высокий уровень эмоциональной устойчивости (отсутствие агрессии – 1 балл, низкий уровень страхов – 1 балл);

3–4 средний уровень эмоциональной устойчивости (слабовыраженная агрессия – 2 балла, средний уровень страха – 2 балла);

5–6 низкий уровень эмоциональной устойчивости (агрессия ярко выражена – 3 балла, высокий уровень страха – 3 балла).

Для оценки уровня творческого мышления применена следующая шкала:

1–3 высокий уровень творческого мышления (высокий уровень креативности – 1 балл; высокая скорость мыслительных процессов, ассоциации и обобщения – 1 балл; наличие творческих способностей – 1 балл);

4–5 средний уровень творческого мышления (средний уровень креативности – 2 балла; средняя скорость мыслительных процессов, ассоциации и обобщения – 2 балла; отсутствие творческих способностей – 0 баллов);

6–7 низкий уровень творческого мышления (низкий уровень креативности – 3 балла; низкая скорость мыслительных процессов, ассоциации и обобщения – 3 балла; отсутствие творческих способностей – 0 баллов).

При подсчете коэффициента Спирмена получилось значение равное 0.6, что позволяет говорить о наличии взаимосвязи между изучаемыми нами характеристиками. При этом связь между эмоциональной устойчивостью личности и творческим мышлением по направлению прямая (положительная) и по силе – средняя.

Опираясь на полученные данные, мы планируем разработать программу по формированию эмоциональной устойчивости посредством развития творческого мышления при использовании психотерапевтических техник.

Мы считаем, что с учетом возрастного фактора и создания условий для развития творческих способностей программа внесет вклад в формирование эмоциональной устойчивости младших школьников.

#### **Список литературы**

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань: КГУ, 1987. 262 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 4-5 ЛЕТ К ВОСПИТАТЕЛЮ ДЕТСКОГО САДА**

*Карелина И.О.*

доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии, канд. пед. наук, доцент,  
Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,  
Россия, г. Ярославль

Статья посвящена актуальной проблеме обеспечения эмоционального благополучия ребенка дошкольного возраста в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Представлена характеристика эмоциональных взаимоотношений детей 4-5 лет и воспитателей детского сада.

*Ключевые слова:* эмоциональное отношение, «модель психического», уверенно-оптимистические ожидания, тревожно-пессимистические ожидания.

Проблема эмоционального благополучия ребенка в детском саду является одной из самых актуальных, так как положительное эмоциональное состояние относится к числу важнейших условий развития личности (А. Д. Кошелева, В. Р. Лисина и др.). Совершенно очевидно, что ребенок с радостью идет в тот детский сад, где его ждут, где к нему проявляют искренний интерес, помогают преодолевать неудачи, радуются успехам (А. Д. Кошелева, С. Е. Кулачковская и др.). В социальной психологии *отно-*

*шение* определяется как система чувств, поведенческих реакций в общении с человеком, особенностей понимания и восприятия его поступков и действий [2]. Отношение – это, прежде всего, субъективная, основанная на индивидуальном опыте избирательная связь человека с различными сторонами действительности, со значимым для него объектом. Эта связь базируется на эмоциях, которые придают отношению субъекта к миру оценочный характер [4].

Известно, что к 4-м годам у ребенка формируется «модель психического»: дети могут судить о внутренней причинности, у них появляется способность связать эмоции с определенными ожиданиями, убеждениями и предсказать действия другого, его эмоциональные проявления [1]. На 5-м году жизни создаются предпосылки для возникновения внеситуативно-личностной формы общения воспитателя с ребенком, позволяющей удовлетворить потребность дошкольника в притязании на признание взрослого [3]. Все это обуславливает возможность изучения особенностей эмоционального отношения дошкольников 4-5 лет к воспитателям детского сада.

Остановимся на результатах констатирующего эксперимента (2011-2014 гг.), проведенного нами на базе 3 дошкольных образовательных учреждений г. Рыбинска Ярославской области с участием 54 детей 4-5 лет и 6 воспитателей (с точки зрения профессиональной педагогической этики сведения о наименовании образовательных учреждений не указываются).

Нами были определены как наиболее значимые следующие критерии психолого-педагогической диагностики: *эмоциональное отношение* дошкольника к воспитателю детского сада; *модальность ожиданий* ребенка по отношению к воспитателю; *характер эмоциональной направленности* ребенка на воспитателя; *эмоциональный фон взаимодействия* воспитателя с дошкольником. Использовался комплекс методов и методик диагностики: диагностическая проективная методика оценки отношений «Дети – воспитатель» (И. А. Комарова, Р. Л. Непомнящая); проективный вербальный метод (У. В. Ульenkова); экспериментальная методика «Изучение представлений дошкольников об отношении к ним педагога» (В. К. Котырло); наблюдение и оценка эмоциональных проявлений детей по отношению к воспитателю (У. В. Ульenkова).

Мы с удовлетворением отметили, что большинство дошкольников положительно воспринимают воспитателей группы (61,1% детей). *Положительное эмоциональное отношение* детей к педагогу проявлялось в следующем: старательность при выполнении рисунков на тему «Мой воспитатель», использование теплых тонов (красный, желтый, оранжевый); изображение взрослого во весь рост, в центре листа, с улыбкой на лице («Встречает меня в детском саду», «Со мной играет на прогулке» и т.п.). Тем не менее, *негативное отношение* к одному или обоим воспитателям было отмечено в рисунках 38,9% детей: их рисунки отличались схематичностью изображения взрослого, отсутствием у него рта, что можно интерпретировать как страх или защиту от наказаний; отсутствием второстепенных деталей, использованием холодных цветов, что символизирует неприязнь к взрослому.

Для более глубокого анализа особенностей эмоционального отношения

детей к воспитателю был использован проективный вербальный метод У. В. Ульенковой. Анализ детских ответов показал наличие *тревожно – пессимистических* ожиданий по отношению к одному или обоим воспитателям у 31,5% дошкольников 4-5 лет. В отличие от детей с уверенно-оптимистическими ожиданиями, которые прогнозировали, что воспитатель поверит в совершение ими хорошего поступка («Знаете, она удивительным голосом скажет, какой я молодец, она всегда так делает!»), дети с тревожно-пессимистическими ожиданиями выражали неуверенность: «Наверное, поверит», «Скорее, не поверит. Скажет, что мама помогала мне». При прогнозировании детьми реакций воспитателя в ситуации неуспеха также были выделены отличия: дети с *уверенно-оптимистическими* ожиданиями (68,5%) выражали уверенность в том, что взрослый обязательно разберется в ситуации («Наверное, это не ты, а кто-то другой», «Я не верю, что это сделал ты!»), тогда как испытуемые с тревожно-пессимистическими ожиданиями в ситуации неуспеха ожидали неизбежного наказания («Будет ругаться, поверит»).

Изучение представлений дошкольников об отношении к ним воспитателя (В. К. Котырло) позволило нам разделить детей на три группы по характеру эмоциональной направленности на воспитателя.

Первую группу (74,1%) составили дети с выраженной положительной эмоциональной направленностью на одного или обоих воспитателей – «*эмоционально восприимчивые*». Они уверены в любви педагога, адекватно оценивают его отношение к себе, чувствительны к изменениям в его отношении. Лишение этих детей тепла и ласки служит поводом для появления у них неприятных переживаний.

Дошкольников второй группы (37%) характеризует отрицательная установка на педагогические воздействия – это «*эмоционально невосприимчивые*» дети по отношению к одному или обоим педагогам группы. Они часто нарушают дисциплину, не соблюдают установленные нормы. Усвоив порицающее отношение педагога к себе, они отвечают на него негативизмом или равнодушием, удовольствия от общения с воспитателем не испытывают.

Дети третьей группы (18,5%) *безразличны* по отношению к одному или обоим воспитателям: когда их хвалят, они не выражают радости, так же как при осуждении – огорчения и смущения. Ограниченное количество эмоциональных контактов со взрослым ведет к замкнутости, неуверенности детей.

Довольно разнообразные картины *эмоциональных взаимоотношений* педагогов с детьми позволили нам раскрыть наблюдения за эмоциональными реакциями дошкольников по отношению к воспитателям в различных видах деятельности (в игре, на занятиях и т.д.).

Так, у одного из воспитателей, участвующего в исследовании, преобладало избирательное положительное отношение к детям. В общении с одними воспитанниками педагог ярко выражал доброту, внимание («Ой, вы мои молодцы!», «Вы меня всегда радуете!» и пр.); к неправильному поступку относился по-деловому, выяснял мотивы, умело разрешал детские конфликты. При таком поощряющем, эмоционально-выразительном отношении воспитателя у детей возникали положительные переживания. Вместе с тем, эмо-

циональное отношение воспитателя к остальным детям группы было противоположным: педагог демонстрировал сухость при общении, резкость в тоне голоса, сдержанность в проявлении чувств, авторитарные установки.

Были зафиксированы в протоколах наблюдений и такие ситуации, когда воспитатели навязывали собственное мнение ребенку, при этом можно было наблюдать отрицательные переживания детей, снижение их активности. Не ощущая любви и интереса со стороны педагога, такие дети впоследствии не стремились к общению с ним.

Таким образом, констатирующий эксперимент подтвердил первоначально выдвинутую нами гипотезу о наличии в средней группе детского сада дошкольников с разными типами эмоционального отношения к воспитателям, отличающихся характером эмоциональной направленности на воспитателя и модальностью ожиданий по отношению к воспитателю.

На наш взгляд, основная причина негативного отношения дошкольников к воспитателям заключается, прежде всего, в неудовлетворении потребности ребенка в эмоциональной близости с педагогом.

Проведенный эксперимент позволил нам сделать вывод о первостепенной значимости внимательного отношения педагогов детского сада к эмоциональному состоянию дошкольника для адекватной интерпретации его поведения и выбора наиболее оптимальной в конкретной ситуации формы педагогического взаимодействия в целях обеспечения эмоционального благополучия ребенка (В. Р. Лисина): если дети стремятся быть как можно ближе к воспитателю, необходимо выбрать непосредственно-эмоциональную форму общения и постепенно переходить к ситуативно-деловой форме; дети, желающие общаться любой ценой с лидерами группы, нуждаются в личностном и деловом общении; для детей, неспособных установить продолжительный контакт со сверстниками при наличии доброжелательного отношения к ним, предпочтительнее деловая форма общения, помощь в установлении контактов со сверстниками, одобрение; если дошкольники не испытывают потребности в общении со взрослыми и сверстниками, предпочтительнее личностная форма общения.

#### Список литературы

1. Карелина И. О. Развитие когнитивного компонента эмоциональной сферы ребенка: теоретические аспекты: учебно-методическое пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. 79 с.
2. Кошелева А. Д. Эмоциональное развитие дошкольников: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 176 с.
3. Лисина В. Р. О влиянии педагогического общения на эмоциональное самочувствие дошкольника // Дошкольное воспитание. 1994. № 3. С. 45-50.
4. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / Под редакцией В. К. Котырло. М.: Просвещение, 1987. – 144с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ КАЧЕСТВ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРОЙ**

***Каюрова А.Н.***

воспитатель, 1 категория, МБДОУ детский сад общеразвивающего вида  
№123 «Тополек», Россия, г. Старый Оскол

***Анимова В.В.***

воспитатель, МБДОУ детский сад общеразвивающего вида  
№123 «Тополек», Россия, г. Старый Оскол

В статье рассматривается процесс интеграции в образовании, а также формирование интегративных качеств дошкольников в процессе ознакомления с художественной литературой. Комплексная интегрированная непосредственно образовательная деятельность способствует всестороннему развитию детей. Данный принцип предусматривает перестройку образовательной деятельности в детском саду на основе синтеза, объединения образовательных областей, что предполагает получение единого целостного образовательного продукта, и обеспечивает формирование интегративных качеств личности дошкольника.

*Ключевые слова:* процесс интеграции, интегрированная деятельность, интегративные качества личности.

Мировые тенденции в настоящее время выводят образовательные и социальные системы на новый уровень. В Российской Федерации процесс стандартизации представляет собой совокупность обязательных требований к дошкольному образованию. ФГОС ДО, как нормативный правовой документ, призван обеспечить каждому ребенку равенство возможностей в получении качественного дошкольного образования для последующего успешного обучения на следующем уровне системы непрерывного образования России.

ФГОС дошкольного образования выделяет ряд принципов, которым должна соответствовать программа дошкольного образовательного учреждения. Одним из важнейших является принцип «построения образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования». Активные качества ребенка, на наш взгляд, раскрывает интегративная образовательная деятельность.

Процесс интеграции (от лат. *integratio* – соединение, восстановление) представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости.

Интеграция в организации обучения рассматривается в трудах С.М. Гапеенкова и Г.Ф. Федорца. Названными и другими учёными определены методологические основы интеграции в педагогике: философская концепция о ведущей роли деятельности в развитии ребёнка; положение о системном и целостном подходе к педагогическим явлениям; психологические теории о взаимосвязи процессов образования и развития [6, с.9].

Под интеграцией в педагогическом процессе исследователи понимают одну из сторон процесса развития, связанную с объединением в целое ранее разрозненных частей. Основное содержание интегрированной деятельности – воплощение в повседневную жизнь путем взаимопроникновения всех естественных для дошкольников видов деятельности, главная из которых игра.

В структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования определены подходы и принципы построения образовательной системы, которые должны строиться с учетом интеграции образовательных областей. Данный принцип предусматривает перестройку образовательной деятельности в детском саду на основе синтеза, объединения образовательных областей, что предполагает получение единого целостного образовательного продукта, и обеспечивает формирование интегративных качеств личности дошкольника.

Образовательная область «Речевое развитие» – одна из самых важных образовательных областей. Чтобы реализовать ее, педагог должен сам очень хорошо владеть определенным объемом знаний: иметь чистую (в звуковом отношении), правильную, грамотную, образную речь; знать детскую литературу; уметь составить увлекательный рассказ по картине и дать речевой образец, речевую модель ребенка; знать алгоритм описания картинок; уметь правильно, логично и увлекательно для ребенка поставить вопросы; обладать талантом доверительного разговора с детьми [1, с.3].

Какие же открытия может сделать ребенок в образовательной деятельности, направленной на приобщение детей к художественной литературе? Ребенок достаточно хорошо владеет художественно-речевыми исполнительскими навыками при чтении стихотворений и драматизации, может выражать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построение речевого высказывания в ситуации общения. Пополнен литературный багаж сказками, рассказами, стихотворениями, загадками, считалками, скороговорками. Это читатель, который способен испытывать сострадание и сочувствие к героям книги, отождествлять себя с любимым персонажем. У ребенка развито чувство юмора. Он знаком с авторами произведений и с иллюстрациями известных художников [3, с.101].

Задача педагога – научиться варьировать виды деятельности, быть эмоциональным, артистичным, использовать максимум наглядности, элементы сказки, сюрприза; уметь перемещаться в групповом пространстве (использовать в своей работе динамические, релаксационные паузы, пальчиковые игры, речь с движением, логоритмику, игры-хороводы и т.д.) [1, с.3].

Задача педагога – развивать творческое воображение детей, имитируя движение животных, произнося звукоподражания, используя игры-драматизации, театрализованные игры; использовать для наглядности и создания эмоционального положительного настроения различные виды театра (настольный, пальчиковый, кукольный, теневой, на ковролине, театры платков, марионеток, перчаток и т.д.) [1, с.3].

Говоря о родном языке, о художественном слове, нельзя не вспомнить слова великого педагога К. Д. Ушинского «Не условным звукам только учится ребенок, изучая родной язык, но пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова. Оно объясняет ему природу, как не мог бы объяснить ее ни один естествоиспытатель, оно знакомит его с характером окружающих его людей, с обществом, среди которого он живет, с его историей и стремлениями, как не мог бы познакомить ни один историк; оно вводит его в народные верования, в народную поэзию, как не мог бы ввести ни один эстетик; оно, наконец, дает такие логические понятия и философские воззрения, которых, конечно, не мог бы сообщить ребенку ни один философ».

Художественное слово, в котором глубокая человечность, предельно точная моральная направленность, живой юмор, образность языка, помогает ребенку понять красоту звучащей родной речи, оно учит его эстетическому восприятию окружающего и одновременно формирует его эстетическое представление [5, с.6].

Художественное слово, художественная литература – это богатый материал для формирования интегративных качеств дошкольников. Существуют требования [4, с.8] к интегрированной деятельности (таблица).

Таблица

#### Требования к интегрированной деятельности

Организационные	Дидактические	Педагогические
1. Правильное оформление НОД 2. Соответствие целям деятельности 3. Целесообразное применение к наглядным пособиям 4. Соблюдение гигиенических требований 5. Чередование видов деятельности 6. Соблюдение временных рамок НОД	1. Методы и приемы, адекватные логике НОД, возрасту и развитию детей 2. Грамотно поставленные вопросы, эвристические вопросы 3. Усвоение материала естественным путем, без нажима 4. Условия для развития 5. Интерес, мотив к деятельности 6. Решение воспитательных задач (нравственных, эстетических и др.)	1. Умеренная эмоциональность 2. Демократический стиль воспитателя 3. Демонстрация эталона речи 4. Создание имиджа интеллигентного человека

Особенность организации интегрированного процесса в дошкольном образовательном учреждении такова, что все перечисленные формы не могут существовать в чистом виде, выбор определенной темы предполагает также их интеграцию.

Виды интеграции:

1. Интеграция содержания психолого-педагогической работы по образовательным областям.
2. Интеграция детской деятельности.

3. Использование адекватных форм образовательной работы для решения психолого-педагогических задач 2 – х и более областей.

4. Использование средств одной образовательной области для организации и оптимизации образовательного процесса в ходе реализации другой образовательной области или основной общеобразовательной программы в целом.

Особенность образовательного процесса заключается в организации различных видов детской деятельности (игровая; коммуникативная, познавательно-исследовательская; восприятие художественной литературы и фольклора; самообслуживание и элементарный бытовой труд; конструирование; музыкальная деятельность; двигательная деятельность) и их интеграции, в рамках которой дети будут активно развиваться, и совершенствовать уже имеющиеся знания, умения, навыки, а так же получать новую информацию об окружающем мире в процессе взаимодействия друг с другом, педагогом и предметно-пространственной средой.

Для интеллектуального развития маленького человека, для уточнения его знаний об окружающем мире имеет большое значение игровой вид деятельности, который в силу своей специфики обеспечивает детскую активность и самовыражение. Комплексная интегрированная непосредственно образовательная деятельность способствует всестороннему развитию детей. Особенно важно при ознакомлении с художественной литературой дидактические элементы сочетать с занимательностью, эмоциональностью, игровой замысел с непринужденностью выполнения заданий [2, с.3].

#### Список литературы

1. Аджиджи А.В. Открытые мероприятия для детей второй младшей группы детского сада. Образовательная область «Речевое развитие». Практическое пособие для старших воспитателей, методистов и педагогов ДООУ, родителей, гувернеров. – Авт.-сост.: Аджиджи А.В., Воронеж: ООО «Метода», 2015 – 184 с.

2. Вакуленко Ю.А. Комплексные занимательные занятия в средней и старшей группах /авт. – сост. Ю.А Вакуленко, – Волгоград: Учитель, 2009. – 255 с.

3. Вераксы Н.Е. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой, – 3-е изд., испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014, – 368 с.

4. Горькова Л.Г. Интеграция разделов программы в дошкольных учреждениях // Воронеж, 2001, с.48

5. Карпухина Н.А. Конспекты занятий в средней группе детского сада. Развитие речи и знакомство с художественной литературой. Практическое пособие для воспитателей и методистов ДООУ. – Воронеж: ЧП Лакоценин С.С., 2009. – 477 с.

6. Пузанкова Е. Н., Бочкова Н. В. Современная педагогическая интеграция, её характеристики/// Образование и общество. – 2009. – N 1. – С. 9-13. URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Интегрированное\\_обучение](https://ru.wikipedia.org/wiki/Интегрированное_обучение) (дата обращения 15.11.2015 г.)

# **ЗВУКОВАЯ АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ГРАМОТНОСТИ В ПАРЦИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ «ВЕСЁЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА» («ВеДеДо»)**

*Коренблит С.С.*

директор малого предприятия «Авторский проект»,  
композитор, руководитель авторского проекта «Весёлый день дошкольника»,  
Россия, г. Москва

*Арушанова А. Г.*

ведущий научный сотрудник лаборатории проектирования и экспертизы  
инновационных образовательных систем, канд. пед. наук, ст. науч. сотрудник,  
Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, Россия, г. Москва

В статье излагаются теоретические основы инновационной технологии формирования предпосылок грамотности у дошкольников «ВеДеДо», подходы к предупреждению побуквенного чтения в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Дается описание способов моделирования структуры слова средствами мультипликации.

*Ключевые слова:* ФГОС ДО, грамотность, звуковая аналитико-синтетическая деятельность, предупреждение побуквенного чтения, моделирование структуры слова, мультипликация, Парциальная образовательная программа «Весёлый день дошкольника».

Статья подготовлена в рамках поддержанного Российским гуманитарным научным фондом проекта № 15-06-10127 «Психолого-педагогические условия развития предпосылок грамотности у дошкольников»

Дошкольное образование в России в соответствии с Законом «Об образовании в РФ» [1] является ступенью общего образования и строится на основе Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [2]. Субъектами образования выступают наряду с профессионалами родители (законные представители), сами дети.

Стандарт определяет образовательные области Программы дошкольного образования, в числе которых речевое развитие – важное направление воспитания дошкольника. Стандарт не предусматривает обучение детей чтению и письму как общекультурным навыкам. Задается требование организации звуковой аналитико-синтетической деятельности как предпосылки грамотности в русле общей речевой работы. При этом общее речевое развитие предполагает становление речи как средства общения и культуры, обогащение словаря, фонематического восприятия и интонационной выразительности, грамматического строя языка, овладение формами грамматически и фонетически правильной диалогической и монологической речи, знакомство с произведениями детской литературы и фольклора, словесное творчество детей.

Формирование предпосылок грамотности является закономерным этапом становления устной речи, включает развитие ориентировки в звуковой и смысловой стороне слов, формально-семантических отношениях между ни-

ми, элементарное осознание языковой действительности, произвольность речи, лингвокреативную активность, воспитание интереса к чтению, знакомство с письменными знаками (буквами), желание научиться читать [3; 4; 5; 10; 12].

Социальная ситуация развития современного дошкольника отражает характер информационного общества XXI века, создает предпосылки для эффективного использования информационно-коммуникативных технологий, но и сопряжена с определенными порождаемыми ими рисками: утратой интимного личностного общения в угоду технологическим коммуникациям, формирование визуализированного клипового сознания, «интернетных мыслепакетов» [15; 16; 17]. Бичом современного дошкольного образования является стремление родителей и школы к раннему обучению трех-четырехлетних детей чтению, сопряженное с принуждением к обучению (своеобразным психологическим насилием). Родители, как правило, некомпетентны в вопросах лингводидактики, рано начинают знакомить детей с буквами, минуя этап звукового анализа. В результате формируется побуквенное чтение, при котором ребенок, называя буквы (БЭ, ЭЛЬ), не в состоянии слить их в слог, в слово. Ребенок не понимает прочитанного. У него возникает негативное отношение к чтению и к обучению в целом.

Многочисленные исследования в области обучения дошкольников чтению, проводившиеся в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, показали, что у детей до пяти лет существует повышенная чувствительность к звуковой материи слова, интерес к его звучанию и значению. Дети с интересом играют со звуками, словами, смыслами, рифмами [3; 4; 5; 10; 12]. На основе фонематического восприятия возникает интерес к письменным языковым знакам, буквам, проявляющийся в спонтанных играх, в том числе в играх в читающего человека. (Дети изображают чтение и письмо, учат чтению кукол, играют в школу.) Возраст до 5 лет синтетивен для звукового анализа, шестилетки готовы к знакомству с буквами и формированию механизма чтения. Более раннее знакомство с буквами нежелательно именно из-за риска побуквенного чтения (Л. Е. Журова, Н. С. Варенцова, Н. В. Дурова, Г. А. Тумакова и др. [6; 8; 9; 13]).

Обучение чтению, предупреждение побуквенного чтения требует профессиональных навыков, которых, как правило, нет у родителей, а часто и у педагогов, которые сейчас массово обучают трех-четырехлеток в многочисленных кружках, студиях, группах кратковременного пребывания. Данные Института коррекционной педагогики РАО свидетельствуют о вреде такого обучения с очевидностью.

Авторами Парциальной образовательной программы «Весёлый день дошкольника» («ВеДеДо») [11] разработана серия учебно-методических комплектов для ДОО и семьи по развитию предпосылок грамотности, построенных на принципе автодидактизма («Игры со звучащим словом», «Забавные истории», «По азбучной тропе»). Это песни о забавных историях и приключениях, снабженные художественными иллюстрациями (композитор С. С. Коренбит, поэт М. Г. Слуцкий, художник М. А. Иванова). Восприни-

мая песни и иллюстрации, включаясь в разнообразные виды деятельности (образные игры с переодеванием, рисование, конструирование, макетирование, театр и др.), дети незаметно для себя вовлекаются в лингвокреативную активность, игры со звуками, словами, смыслами, рифмами, словотворчество. Осуществляют звуковую аналитико-синтетическую деятельность [3; 4; 5; 12]. Применение УМК «ВеДеДо» не требует от взрослого профессиональных навыков. Только общекультурные умения: владение родным языком, умение общаться с ребенком, играть с ним, умение пользоваться элементарной звукозаписывающей техникой.

Созданные на высоком эстетическом уровне песни и иллюстрации, воздействуют на чувства детей, стимулируют творческие проявления, задействуют механизмы непроизвольного внимания, памяти, воображения. Будят интуицию, подсознание. Спонтанная звуковая аналитико-синтетическая активность создает предпосылки к освоению грамоты. Знакомство с буквами осуществляется только добровольно и в том объеме, который интересен ребенку. Цели сформировать механизм чтения нет. Дети играют в читающего человека с карточками, на которых напечатаны слова. Как будто читают (повторяют слово за взрослым). Возникает радость от своей компетентности. Уверенность в том, что читать – это здорово, легко и весело. Всегда все получится.

Нами разрабатываются мультипликационные фильмы, направленные на подготовку к обучению грамоте, предупреждение механизма побуквенного чтения.

Мультфильм позволяет сформировать у детей представление о чтении не просто как о способе слияния букв в слоги и слова, но как об источнике интересной информации. Представление о слове во всей полноте функций, не только номинации объектов, но и наименования движений, качеств, пространственных, временных и других отношений.

Буквы в мультфильме разноцветные, имеют антропоморфный облик, тем самым вызывая к себе теплые чувства. Цветовая символика моделирует структуру и качество букв в слове (согласные твердые и мягкие, гласные, йотированные гласные). Есть возможность выделить цветом новую букву, с которой знакомят ребенка.

Буквы называются в согласии с их названиями в алфавите только в стихе песни. Дошкольник не называет букву, а прямо соотносит образ напечатанной буквы с передаваемым ею звуком. Буква появляется не только в начале (как обычно в популярных пособиях по грамоте), но и в середине, и в конце слова. Моделируется структура напечатанного наименования, поэтому у ребенка рождается визуальный образ правильно написанного слова, ориентировка в нем как сенсорная способность (а не развернутое умственное действие на материальной основе с переводом звуковой модели в буквенную и только затем во внутренний план действия).

Погружение дошкольника в мир песен о словах, веселых историях и играх со звуками воспитывает лингвистическую интуицию, компетентную языковую личность ребенка в целом. Личность, которая выступает как субъ-

ект в образовательном процессе. Как партнер по общению с взрослым – воспитателем, родителем. При этом предпосылки чтения формируются естественно и легко, вне серьезной учебной деятельности.

Классик отечественной психологии Л. С. Выготский считал, что дошкольника надо учить грамоте уже с пятилетнего возраста. Но по программе самого ребенка, как саморазвитие. Чтение должно так же естественно войти в его жизнь через игру, как входит в его жизнь устная речь, родной язык [7]. Но такое обучение не имеет ничего общего с тем психологическим насилием, которому подвергаются трех-четырехлетние дети при неквалифицированном руководстве. Учебно-методические комплекты «ВеДеДо» обеспечивают «обучение без мучения», радостное проживание дошкольного детства как уникального периода жизни, когда ребенок интуитивно схватывает сложнейшие закономерности на уровне глобальных диффузных комплексов, неясных знаний, фундаментальное значение которых показано Н. Н. Поддьяковым [14].

#### Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2013 № 273-ФЗ.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, утвержденный приказом Минобрнауки России от 17.11.2013 № 1155.
3. Арушанова А.Г., Коренблит С.С. Рычагова Е.С. «Веселый день дошкольника» – «ВеДеДо» // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 2. – С. 4 – 12.
4. Арушанова А.Г., Коренблит С.С. Рычагова Е.С. «Веселый день дошкольника» – «ВеДеДо». Учебно-методические комплексы нового поколения // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 3.
5. Арушанова А. Г., Рычагова Е. С., Сигал К. Я., Юрьева Н. М. Проблемы развития речи в психолингвистическом и лингводидактическом освещении. – М.: ИД «Ключ – С», 2014. – 341 с.
6. Варенцова Н. С. Обучение дошкольников грамоте. Пособие для педагогов. Для занятий с детьми 3 – 7 лет. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 112 с.
7. Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. – М., Л.: Гос.уч.пед.изд-во, 1935. – 133 с.
8. Дурова Н. В. Фонематика. Как научить детей слышать и правильно произносить звуки. – М.: Мозаика-Синтез, 2002. – 112 с.
9. Журова Л. Е., Тумакова Г. А. Родной язык// Сенсорное воспитание в детском саду/ Под ред. Н. Н. Поддьякова и В. Н. Аванесовой. – 2-е изд. – М., 1981. – С. 22 – 28.
10. Коренблит С. С. Экология русского языка. Синтез слова и музыки / Науч. ред. Е. А. Ямбург. – Краснодар: Издательский Дом «Хорс», 2015. – 350 с.
11. Коренблит С. С. Веселый день дошкольника («ВеДеДо»): парциальная образовательная программа дошк. образования (разраб. в соответствии с Федеральным гос. стандартом дошк. образования РФ): учеб.-метод. пособие / С. С. Коренблит; под ред. Т. В. Волосовец и Е. А. Ямбурга. – М.: Обруч 2015. – 80 с.
12. Коренблит С.С., Арушанова А. Г., Рычагова Е. С. Развитие языковой личности дошкольника: теория, опыт. Программа и технология «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») / Науч. ред. Е. А. Ямбург. – Краснодар: Издательский дом «Хорс», 2015. – 274 с.
13. Обучение дошкольников грамоте: Методическое пособие / Журова Л. Е., Варенцова Н. С., Дурова Н. В., Невская Л. Н. / Под ред. Н. В. Дуровой. – М.: Школа – Пресс, 1998. – 144 с.
14. Поддьяков Н. Н. Основное противоречие развивающейся психики. – М.: Учебный центр Перспектива, 1997. – 14 с.

15. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 351 с.
16. Ямбург Е.А. Школа и ее окрестности. – М.: Центр книги Рудомино, 2011. – 576 с.
17. Ямбург Е.А., Забрамная С.Д. Управление службой сопровождения детей в условиях образовательной организации. Практико-ориентированная монография. – М.: Бослен, 2013. – 236 с.

## ДЕТСКИЙ ПИСАТЕЛЬ И ХУДОЖНИК

*Корепина Л.Ф.*

доцент кафедры теории и методики гуманитарного образования,  
канд. пед. наук, доцент, Псковский государственный университет,  
Россия, г. Псков

В статье даётся представление о жизни и творчестве Е.И. Чарушина, писателя и художника. Много талантливых рассказов о животных, о родной природе создал писатель Евгений Иванович Чарушин. В них он выразил облик и повадки животных, создал художественные образы, окрашенные его душевным личным отношением.

*Ключевые слова:* Чарушин Е.И., рассказы о животных, природа, жизнь среди животных, повадки животных, иллюстратор книг.

Рассказы о животных популярны в детском чтении. Среди авторов произведений о животных, адресованных детям, находим не только детских писателей, но и признанных классиков русской литературы, например: Л.Н. Толстого, А.П. Чехова и др. Большинство писателей выбирает эту тему потому, что она связана с идеями гуманного отношения человека к нашим «меньшим братьям».

В общении с животными раскрываются истинные свойства характера того, кто пишет о животных, заботливое отношение к ним, дружба с животными детей и взрослых. Часто верного и преданного друга люди находят в животном.

Цель статьи – дать представление о жизни и творчестве Е.И. Чарушина, писателя и художника.

Много талантливых рассказов о животных, о родной природе создал писатель Евгений Иванович Чарушин. Родился он в г. Вятке. Отец писателя был архитектором-художником. Он любил своё дело и сумел заинтересовать сына, научил его хорошо рисовать. «Я вырос с карандашом и кистью в руках», – вспоминал писатель о своём детстве. Вместе с матерью мальчик ходил в лес, там они собирали семена цветов, выкапывали разные растения, он сажал их в саду возле дома; посаженное превращалось в чудо-сад. Мать была искусным садоводом и огородником, сын помогал ей, учился наблюдать и работать.

Мальчик любил далёкие поездки по лесным дорогам Вятского края. «Ездили мы и днём и ночью, лесами и лугами, в пургу и осеннюю непогоду, вспоминал писатель. – И волки за нами гнались, и выезжали мы на токовище

тетеревов, и глухарей вспугивали с вершин сосен. Случалось, что и в болоте тонули».

Чарушин был очень благодарен родным за своё детство, потому что все впечатления остались для него наиболее сильными, интересными. И если он – художник и писатель, то только благодаря своему детству.

После окончания средней школы служил в армии. Молодого, недавно окончившего Академию, художника пригласили работать в издательство, предложили иллюстрировать книги для детей. Чарушин с радостью взялся за близкое и понятное ему дело.

В детском отделе издательства Чарушин встречался с молодыми писателями и художниками. Он был сам полон увлекательными наблюдениями над жизнью животных и охотничьими впечатлениями. Ему хотелось поделиться своими знаниями с маленькими читателями. С помощью поэта Самуила Маршака Чарушин написал первый рассказ «Щур», о небольшой певчей птице, о коте, собаке и волчонке. Вскоре появились новые книги Чарушина.

Рассказы писателя прочитал А. М. Горький и одобрил их.

Чарушин создал несколько десятков книг для детей, они интересны и жизнерадостны, понятны даже самым маленьким читателям.

Писатель рассказал в них об озорных медвежатах, которые в лесной деревеньке Малые Сосны разбирали кирпичные трубы на крестьянских домах; об одичавшей кошке Маруське; о двух шустрях лисятах, отправившихся в необыкновенное путешествие по печным трубам; о маленьких олешках «мунджак» родом из Индии и многих других зверях и птицах. Животные – герои книг Чарушина – всегда появляются перед читателем в характерной для них обстановке.

«Больше всего я люблю изображать молодых животных, трогательных в своей беспомощности и интересных, потому что в них уже угадывается взрослый зверь», – писал Чарушин.

Вот бегаёт среди высокой травы большеголовый котёночек. «Хвост короткий – не хвост, а хвостик, мордочка пучеглазая, глаза глупые...». Но это не безобидный маленький зверёк, а рысёнок, и поблизости где-то таится его мать, хищница-рысь.

То читатель видит цветущую поляну, окружённую со всех сторон чёрным ельником, по которой бегаёт маленький рысёнок, то лесные дебри, где стоит дом кустаря-лѳжечника и бродит осиротевший лосёнок, то величественную Волгу, омывающую плоты, с которых ловит рыбу хитрый кот Епифан...

Но чаще Чарушин изображает животных в зоологическом саду, где животные в неволе окружены разумной заботой людей.

«В своих рассказах Чарушин умеет раскрыть читателям характеры и даже чувства животных. Делает это он убедительно и просто и вместе с тем свежо и необычно» [1, с.3-10].

Например, в рассказе «Волчишко» он пишет о маленьком зверёныше, принесённом в комнату из волчьего логова в лесу. Перепуганный волчишко забился под кресло. Только ночью он вылез, «походил, походил, понюхал, а потом сел и завыл».

Чарушин ни слова не сказал о чувствах волчишки, несмотря на это, все ученики второго класса после чтения рассказа на вопрос: «Почему завыл волчонок?» – ответили: «Ему было страшно, тоскливо в чужом месте. Он хотел убежать в лес к маме-волчихе».

Из книги «Большие и маленькие» читатели узнают, как звери и птицы учат своих детёнышей «еду добывать, себя спасать».

Чарушин-иллюстратор детских книг известен не менее, чем Чарушин-писатель. На рисунках он чаще всего изображает разных животных. «Писатель видит в своих животных-героях несмышлёных малышек, которые в разных ситуациях ведут себя, как дети <...>».

«Язык коротеньких рассказов Чарушина кажется очень простым, прировненным к маленькому читателю. Ощущение простоты рождается от короткой фразы. Но она часто ритмически организована и оживлена звуковой игрой. Вот как передаются мысли и звуки маленького котёнка Тюпы: «Вот интересно-то! Тют-тюп-тюп-тюп! Кто это такие? Тюп-тюп-тюп-тюп! Схвачу! Тюп-тюп-тюп-тюп! Словлю! Тюп-тюп-тюп-тюп! Поймаю! Поиграю!»

«Неотъемлемой частью рассказов Чарушина являются иллюстрации, сделанные самим писателем» [2, с.368-369].

В 1945 году Евгению Ивановичу Чарушину присвоено звание заслуженного деятеля искусств.

Всю жизнь, с раннего детства, Чарушин прожил среди животных.

«В детскую книгу Чарушин пришёл уже одержимый своей темой – темой живого существа, не только понятного, но и близкого человеку. Им создано немало хороших познавательных зоологических книг, немало иллюстраций и эстампов на сказочные темы, но существо его творчества выразилось не в них, а в тех произведениях, где он, не ограничиваясь передачей облика и повадок животного, создавал художественные образы, окрашенные его душевным личным отношением. Эта яркая эмоциональность его работ и покоряет зрителя, придаёт произведениям Чарушина могучую воспитательную силу...» [3, с. 268].

#### **Список литературы**

1. Летов Б. Чарушин Евгений Иванович «Про больших и маленьких». М.: Детская литература, 1960. 136 с.
2. Путилова Е.О., Денисова А.В., Дnepова И.Л. и др.; под ред. Е.О. Путиловой. М. : Издательский центр «Академия», 2008. 384 с.
3. Светловская Н.Н. и др. Встречи с писателями. Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1978. 288 с.

# ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

*Кравченко Ю.В., Полунина А.А., Лунев Д.С.*

студенты кафедры клинической психологии,  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
Россия, г. Белгород

В данной статье рассматривается проблема отношения и восприятия людей с ограниченными возможностями в условиях современного общества. Описывается исследование, направленное на изучение отношения студентов разных факультетов к людям с ограниченными возможностями.

*Ключевые слова:* люди с ограниченными возможностями, инвалиды, интеграция, инклюзия, отношение к инвалидам, сотрудничество, чувство вины, жалость.

Происходящие в обществе изменения в сфере экономики, политики, духовной сфере и социальной приводят к необходимости переосмыслить привычные взгляды на положение инвалидов в обществе. В настоящее время лица с ограниченными возможностями в физическом и психологическом плане могут родиться в любой семье, не зависимо от материального и социального положения, не зависимо от расовой и национальной принадлежности. По статистическим данным известно, что около 11 миллионов людей инвалидов составляют более восьми процентов от всего населения [2].

Большинство здорового российского общества относятся к инвалидам должным образом и не считают их обузой. Однако есть и те, кто относится к ним негативно, пренебрегая общением с ними. Люди с ограниченными возможностями очень часто сталкиваются с грубым отношением в больницах, поликлиниках, в транспорте. Люди раздражаются из-за медлительности инвалидов, их ограничений в физических возможностях. По статистике, более грубое отношение к инвалидам в мегаполисах. В маленьких городах отношение к таким людям более сердечное [6].

Историческое развитие различных подходов к пониманию и решению проблем инвалидов прошло непростой путь: от жесткого пренебрежения и отвержения к доброжелательному и понимающему отношению.

Изучение проблем людей с ограниченными возможностями необходимо направить на выявление социальных барьеров, которые препятствуют инвалидам принимать активное участие в жизни общества. Как известно, что моральное здоровье всего общества раскрывается в его способности заботиться о менее защищенных членах социума: старики, дети, инвалиды [5].

С давних времен в каждой общественной группе существовали идеальные образы мужчины и женщины, их физические характеристики, в связи с чем выделяли «патологические и «неестественные» тела. Таким образом, люди с физическими дефектами, которые явно выбивались из общепринятой нормы, считались «неправильными» и подвергались нападкам со стороны окружающих [4].

В связи с этим проблема социализации инвалидов нашла свое отражение в работах многих авторов, таких как Давыдов В.Д., Каган М.С., Ломов Б.Ф., Рубинштейн С.Л., Здравомыслов А.Г., Леонтьев А.Н., Радаев В.В., Бестужев-Лада И.В., Голод С. И., Шахназаров Н.А., Янкова З.А. В работах известных ученых-культурологов Арнольдова А.И., Иконниковой С.Н., Ерасова Б.С. рассматривается проблема взаимодействия инвалида с обществом, а также поиск способов формирования навыков коммуникации, способствующих интеграции людей с ограниченными возможностями в общество [7].

Интеграция инвалидов в общество направлена на налаживание и восстановление утраченных инвалидами связей в обществе, на включенность его в труд, быт и досуг, на преодоление изоляции. Для успешной интеграции необходимо также изменить учебный процесс таким образом, чтобы учителя и преподаватели имели возможность осуществлять к инвалидам индивидуальный подход, а процесс принятия сотрудников на работу – так, чтобы работодатели не имели возможности отказать инвалиду в должности, которая позволит ему реализовать свой потенциал [3].

На сегодняшний день остро встает вопрос об инклюзии. Могут ли люди с ограниченными возможностями жить полноценной жизнью, обучаться, не отрываясь от общества и способно ли общество принять таких людей и поддерживать их?

Цель нашего исследования – выяснить, каково отношение к людям с ограниченными возможностями студентов разных факультетов, в связи с будущей профессиональной деятельностью.

Испытуемыми выступили студенты Белгородского государственного национального исследовательского университета с различных факультетов: факультета математики и естественнонаучного образования, факультета психологии педагогического института, медицинского института, а также иностранные студенты с факультета иностранных языков педагогического института и института экономики. Так же мы выяснили отношение и восприятие инвалидов у иностранных студентов и сравнили значения.

Актуально было сравнить отношение людей различных национальностей: оманцы, арабы, китайцы с русскими в отношении к вопросу об интеграции. Были выявлены существенные различия между студентами из Белгорода и студентами из других стран.

В задачи нашего исследования входит:

- провести диагностику отношения к инвалидам студентов факультета психологии, факультета математики и естественнонаучного образования, медицинского института;
- провести диагностику отношения к инвалидам среди иностранных студентов
- провести сравнительный анализ результатов диагностики.

Гипотезой нашего исследования является: студенты разных факультетов и национальной принадлежности будут иметь положительное отношение к людям с ограниченными возможностями.

В исследовании принимали участие студенты Национального исследовательского университета, всего было опрошено 60 человек, в возрасте от 18 до 20 лет.

Использовалась методика диагностики особенностей отношения и восприятия образа инвалидов Бахтиной У. В.

В результате проведенного исследования мы получили следующие результаты: больше половины студентов (75%) готовы к сотрудничеству. Это говорит о положительном отношении к людям-инвалидам, студенты готовы оказать помощь, сотрудничать с ними. Возможно, это связано со спецификой профессии, ведь психолог должен уметь общаться с людьми разной категории и уметь оказать психологическую помощь. На факультете учат: толерантно относиться друг к другу, уметь правильно построить диалог с любым человеком и найти к нему подход. Поэтому большинство студентов готовы на сотрудничество с людьми, отличающихся от них.

Около 15% студентов относятся к таким людям с жалостью, но в то же время готовы на сотрудничество. Радует, что нет таких студентов, которые относились бы с отвержением или раздражением.

На медицинском факультете 45% студентов готово сотрудничать с людьми инвалидами. Большинство относятся к таким людям с чувством жалости и вины. Это говорит о способности студентов сопереживать проблеме людей с ограниченными возможностями. Ведь профессия медика так же подразумевает работу с людьми разной категории, и они должны уметь понять другого человека, помочь ему. Среди опрошенных с данного факультета так же отсутствуют люди с негативным отношением к людям с ограниченными возможностями.

90% студентов факультета математики и естественного образования готовы к сотрудничеству и 10% сочетают содружество с чувством вины. Студенты факультета математики относятся к естественным наукам, их профессиональная деятельность требует точности и рационализации. Мы получили довольно интересные результаты от данного факультета, и, несомненно, это не может не радовать, что студенты настолько готовы взаимодействовать с людьми инвалидами.

Проведя исследование среди иностранных студентов, мы получили 100% сотрудничества. Это показывает, насколько иностранные студенты являются доброжелательными по отношению к людям с ограниченными возможностями. Каждый из опрошенных студентов готов контактировать с такими людьми. Конечно же, нельзя исключать тот факт, что результаты могут быть не совсем точными из-за языкового барьера. Но можно с точностью сказать, что среди студентов не было негативно настроенных людей по отношению к инвалидам.

Таким образом, из графика видно, что студенты разных факультетов положительно относятся к людям с ограниченными возможностями и стремятся к сотрудничеству с ними. Это доказывает, что у студентов сформирована позиция по отношению к людям с инвалидностью, не зависимо от профессиональной деятельности специфики образования они стремятся к взаимодействию, помощи.

Данные результаты нельзя рассматривать как абсолютно устоявшуюся позицию человека, так как многие люди теоретически готовы к сотрудничеству с людьми инвалидами, но столкнувшись с ситуацией взаимодействия с человеком с ограниченными возможностями, поняв, как сложно подстроится к такому человеку, не всегда может оставаться спокойным и терпимым. Но радуется, что многие испытуемые готовы пойти на помощь таким людям, и попытаться справиться с возникающими трудностями при взаимодействии с людьми инвалидами.

Человек с ограниченными возможностями – это субъект общественной жизни, активно воздействующий на общество. Поэтому необходима социально-психологическая реабилитация таких людей, чтобы дать им возможность вести независимый образ жизни, необходимо выработать у инвалидов новую систему ценностей и целей, которые позволят им свободно самореализовываться и самоактуализироваться.

На сегодняшний день проблема инвалидности становится не только проблемой отдельной социальной группы, а общества в целом. Данная проблема заключается в сложности взаимодействия инвалида с окружающими, так как инвалидность – это не просто физическое ограничение, но и потеря возможности полноценно взаимодействовать с обществом, происходит сужение его потенциальных возможностей равноправно контактировать с другими людьми. Проблемы инвалидов на сегодня становятся проблемами не только определенной социальной группы, а всего общества. Сущность этой проблемы заключается в особенностях взаимодействия инвалидов с окружающим миром, потому что инвалидность – это не только ограничение трудоспособности, это также потеря личностью возможности полноценно функционировать на равных в обществе, то есть значимое сужение его возможностей социально равноправного партнерства [1].

#### Список литературы

1. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л., 1988. 265 с.
2. Больницкая А.Н. Инвалиды и общество // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – М., 2014. №4. 119-127 с.
3. Гришина Л. П. Актуальные проблемы инвалидности в Российской Федерации. – М., 1995. 243 с.
4. Добровольская Т.А. Социально-психологические особенности инвалидов и здоровых // Социологические исследования. – М., 1993. №1. 156 с.
5. Добровольская Т.А., Шабалина Н.Б., Демидов Н.А. Социальные проблемы инвалидности // Социологические исследования. – М., 1998. №4. 126 с.
6. Долгалева Б.А., Ладикова В.Н. Социально-психологические проблемы инвалидов // Человек: его сущность, развитие и проблемы. – Ростов н/Дону, 2000. №1. 287 с.
7. Лебедева С.С. Актуальные проблемы образования инвалидов как средства их социальной адаптации // Образование как средство социальной адаптации инвалидов: опыт и перспективы / Сост. С.С. Лебедева – СПб., 1998. 240 с.

## **РОЛЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР В РАЗВИТИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Кулипанова М.В.***

воспитатель, МДОУ «Детский сад №7 комбинированного вида»,  
Россия, г. Валуйки

***Гамова Е.Н.***

воспитатель, МДОУ «Детский сад №4 «Калинка» комбинированного вида»,  
Россия, г. Валуйки

***Радюкова И.А.***

воспитатель, МДОУ «Детский сад №7 комбинированного вида»,  
Россия, г. Валуйки

В статье одним из эффективных средств развития речи детей дошкольного возраста выступают дидактические игры. Работа в данном направлении ведётся над звукопроизношением, слуховой памяти и фонематического слуха, формирование грамматического строя речи, расширение словарного запаса, развития связной речи и мелкой моторики. Игра является и средством обучения, усвоения детьми «науки до науки».

*Ключевые слова:* дидактические игры, логопедические игры, развитие речи, словарный запас.

Детство...Время самых ярких впечатлений, самых глубоких переживаний, самых удивительных встреч с этим миром. Каждый из нас готов подписаться под словами Л.Н.Толстого: «Счастливая, счастливая, невозвратимая пора детства! Как не любить, не лелеять воспоминания о ней? Воспоминания эти освежают, возвышают мою душу и служат для меня источником лучших наслаждений».

Дошкольное детство – короткий, но важный период становления и развития ребенка. Основной вид деятельности детей дошкольного возраста – игра. Любая игра способствует воспитанию не одного, а нескольких качеств, требует участия различных органов и психических процессов, вызывает разнообразные эмоциональные переживания.

С каждым годом растет число детей, имеющих отклонения в развитии речи. А речь, как мы знаем, один из наиболее мощных факторов и стимулов развития ребенка в целом [5, с. 24].

Формирование полноценного звукопроизношения и правильной речи при помощи игровых ситуаций – в настоящее время актуальная проблема. От того, насколько у ребенка развиты умения говорить и слушать, насколько богат его активный, пассивный и потенциальный словарь, развит грамматический строй речи, умение связно высказываться зависит его дальнейшее обучение в школе.

Работу в данном направлении мы строим по плану, охватывая весь языковой спектр и все компоненты речи. Это и работа над звукопроизноше-

нием, слуховой памяти и фонематического слуха, формирование грамматического строя речи, расширение словарного запаса, развития связной речи и мелкой моторики.

Одним из эффективных средств развития речи детей дошкольного возраста выступают дидактические игры. Организацию дидактических игр осуществляем в трех основных направлениях:

- подготовка к проведению (подбор игр, установление соответствия отобранной игры программным требованиям, определение наиболее удобного времени проведения, выбор места для игры, определение количества играющих, подготовка необходимого дидактического материала);

- проведение дидактических игр (ознакомление детей с содержанием игры, дидактическим материалом, который будет использован в игре, установление знаний и представлений детей о них в ходе краткой беседы, объяснение хода и правил игры, показ действий и подведение итогов игры);

- анализ проведенной игры, направленный на выявление эффективности ее подготовки и проведения.

В своей работе мы используем различные дидактические игры: словесные, с игрушками и предметами, настольные и печатные, стараемся подбирать такие варианты игры, чтобы у детей они могли вызвать интерес игры со словом. Обязательно обращаем внимание на то, как закончить игру. Это и разыгрывание фантов, чествование победителей, сообщение о новом варианте знакомой игры. Некоторые игры и занятия мы начинаем с артикуляционных упражнений, проговаривания всевозможных скороговорок, чистоговорок, рифмованных строчек для развития речевого аппарата. При проведении дидактической игры дети должны чувствовать всегда то, что они играют, а не учатся.

Опыт работы в логопедической группе подтвердил необходимость включения в занятия элементов игры, при этом, в зависимости от поставленных задач, игра может быть индивидуальной, парной, групповой. Невозможно переоценить значение развлекательно-реактивных возможностей игры. Являясь развлечением, отдыхом, она перерастает в обучение, творчество. Стоит только произнести: «Сегодня мы будем играть...», и у ребят загораются глаза.

Играть в дидактические логопедические игры весело и интересно. Дети соревнуются друг с другом, в результате, поставленные звуки быстро автоматизируются, расширяется словарный запас, речь становится грамматически правильной, а скучные и малоинтересные упражнения по звуковому анализу и синтезу превращаются в увлекательное занятие [2, с. 73].

В играх часто встречаются незнакомые детям слова, и появляется повод к совместному обсуждению, объяснению непонятных слов и побуждению детей самим задавать вопросы, касающиеся текста игры. Во многих играх требуется активный поиск и употребление слов по заданным признакам. В работе с детьми, главное – доступность речевого материала и включенность игры в лексико-грамматический цикл.

Несформированность грамматического строя речи детей проявляется в неправильном употреблении предложно-падежных конструкций:

- родительного падежа в обозначении места (предлоги из, около, возле, из-за, из-под);

- винительного падежа для обозначения преодолеваемого пространства (предлог через);

- дательного падежа для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения (предлоги к, по);

- предложного падежа для обозначения места (предлоги в, на). Данные конструкции являются сложными для дошкольников, их усвоение происходит в течение длительного времени. Поэтому игра должна быть организована так, чтобы смысловой центр высказывания приходился на предлог. Здесь важно для ребенка понять, что предлог хоть и маленькое, но имеющее самостоятельное значение слова и замена одного предлога другим меняет смысл высказывания, а это, в свою очередь, изменяет действие с предметом.

Для формирования предложно-падежных конструкций у детей группы в своей работе используем игры, целью которых является научить детей: слышать в речи окружающие предлоги, правильно понимать их значение, пользоваться ими в собственной речи, дифференцировать, составлять пространственные предложения с использованием предлогов: «Веселое путешествие», «Добавь слово», «Где что растет?», «Дни недели», «Поезд», «Закончи предложение», «Солнечный зайчик», «Скажи наоборот».

Для расширения и обогащения словарного запаса детей разными формами речи, синонимами, антонимами, мы используем лексико-грамматические игры:

- «Кто кем хочет стать?» (употребление трудных форм глагола);

- «Скажи, какое?» (подбор прилагательных);

- «Что вы видите вокруг?» (употребление названия предметов).

Словесные игры как «Это правда или нет?», «Составь описание», «Придумай окончание сказки», учат детей пересказывать, самостоятельно составлять рассказы по образцу, по сюжетной картине, из личного опыта.

Структура дидактических игр по развитию речи определяется принципом взаимосвязи различных разделов речевой работы, что создает предпосылки для наиболее эффективного усвоения речевых умений и навыков. В игре, как в фокусе, собираются, в ней проявляются и через нее формируются все стороны психической жизни личности [3, с. 80].

В процессе своей работы мы старались разнообразить игровую деятельность детей, быть настоящим участником игры, уметь не только выигрывать, но и проигрывать. Игра является и средством обучения, усвоения детьми «науки до науки». Ведь дидактическая игра является одним из видов игровой деятельности, представляет собой игру познавательную, расширяющую и систематизирующую представления об окружающем мире, влияющую на развитие любознательности, познавательных процессов и способностей дошкольника [1, с.136].

Дидактическая игра является средством всестороннего воспитания детей дошкольного возраста. Необходимо реализовать их так, чтобы не нарушать естественный ход игры, не лишать ее «души» замечанием, указанием,

нотацией. Игра способствует формированию умения планировать, оценивать предстоящие действия, ориентироваться в ситуации, развитию навыков сотрудничества.

Маленькие дети – очаровательные, азартные и счастливые искатели приключений, стремящиеся познать мир. В.А.Сухомлинский считал, что духовная жизнь ребенка полноценна лишь тогда, когда он живет в мире игры, сказки, фантазии, творчества [6, с. 38]. Без этого он – засушенный цветок. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности. Это огромное окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире.

Педагоги должны быть экспериментаторами, которые находчиво и инициативно должны искать, требовать и придумывать различные новые средства, методы и способы проведения игры и исследовать их воспитательные результаты, должны осознавать, что дидактические игры являются благодарной средой для нашего творчества.

Мы считаем, что при целесообразном педагогическом руководстве дидактическая игра содействует обогащению кругозора ребенка, развитию образных форм познания, упрочнению интересов, развитию речи, а также закреплению полезных привычек в норме поведения детей в разных условиях и вне игры. А дошкольный возраст – благоприятная пора для развития речи. Чтобы стать высокообразованным, человек должен овладеть всеми богатствами родного языка.

#### **Список литературы**

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – 3-е изд, стереотип.-М.: Издательский центр «Академия», 2000. 400с.
2. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду. – М.: 1991г.
3. Селиверстов В.И. Игры в логопедической работе с детьми. – М.: Просвещение, 1974.
4. Стребелева Е.А., Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр. – М.: Владос, 2008.
5. Дошкольная педагогика. №6 (91)/август/2013.стр.58-65
6. Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. №1, 2011г, стр.46-49.

### **ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ В ДЕЙСТВИЯХ Р. РЕВАНСА КАК ПУТЬ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА**

*Курдюмова И.М.*

в.н.с., д-р пед. наук, доцент, Институт стратегии развития образования  
Российской академии образования, Россия, г. Москва

В статье рассматривается предложенная Р. Ревансом теория обучения в действиях (действенного учения), предлагающая рассматривать образовательный процесс как процесс действий с реальными вопросами и соответствующей рефлексией учащегося, особенно в ходе обучения в группе. Теория (как и предложенная Ревансом формула) приме-

нима при обучении людей любого возраста. Теория получила распространение в последние десятилетия в целом ряде стран: Великобритания, США, Канада, Австралия и др.

*Ключевые слова:* обучение в действиях (действенное учение), постановка вопроса (проблематизация), рефлексия, развитие, аккредитация, фасилитатор.

Действенное учение, обучение в действиях (Action Learning) – это образовательный процесс, в ходе которого люди учатся и работают вместе, имея дело с реальными вопросами и рефлексирова по поводу своих действий. Учащиеся получают знание посредством действующего учения и практики, а не с помощью традиционных методов. Действенное учение осуществляется в связи с другими, в малых группах, называемых *группы действующего учения (action learning sets)*. Первоначально предполагалось, что оно особенно подходит для взрослых, поскольку рефлексия им свойственна в большей степени, что позволяет направлять будущие действия и совершенствовать деятельность. Однако в последнее время этот подход широко используется и в работе с детьми школьного возраста.

Обучение в действиях понимается как средство развития, интеллектуального, эмоционального или физического, которое требует от субъектов, вовлеченных в какие-то реальные, сложные и серьезные проблемы, совершенствования поведения в рамках данного проблемного поля для достижения предполагаемых изменений [10, p. 626-627].

**Формула Реванса (Revans's Formula).** Профессор Реджинальд Реванс (Reginald Revans) – родоначальник обучения в действиях. Реванс преподавал физику в Университете Кембриджа. В ходе работы со своими талантливыми учениками – некоторые из них получили впоследствии Нобелевские премии – он заметил важность описания каждым своего незнания, обмена опытом и коллективной рефлексии в ходе учения. Реванс уточнил свои выводы во введении к своей книге [8], и предложил формулу:

$L = P + Q$ , где **L** – учение, **P** – программирование и **Q** – постановка вопросов для создания инсайта (insight), вхождения в то, что люди видят, слышат или чувствуют.

В качестве элемента **Q** используют: «закрытые» вопросы (Кто? Что?); «объективные» вопросы: сколько или как много? «Относительные» вопросы: где? Когда? «открытые» вопросы: почему? Как? Именно **Q** является основой метода. Предложенная компактная формулировка позволила действующему учению распространиться во многих странах мира [10].

Впоследствии был предложен следующий вариант формулы:

$L = P + Q + R$ , где **R** означает рефлексия [5]. Этот дополнительный элемент подчеркивает, что «большие вопросы» должны возникать с помощью рефлексии при рассмотрении текущих проблем, желаемых целей, создаваемых стратегий, развивающегося действия или плана внедрения или выполнения некоторых шагов, являющихся компонентами плана внедрения. Сегодня действенное учение практикуется широким сообществом бизнесменов, правительств, благотворительными и образовательными организациями. Среди последователей теории Реванса в Великобритании можно назвать: Yury Boshyk, Mike Pedler, Richard Hale [1-4, 6].

Действенный подход к учению был признан важным средством поддержки продолжающегося профессионального развития (Continuing Professional Development) работников во вновь появляющихся профессиях [3].

В действенном учении вопросы позволяют членам группы «выйти за рамки превалирующей идеологии», как писал Отто Ранк [7, p.70], отражают их заключения и убеждения и формируют их выборы. Процесс «выхода за рамки», из известных форм знания – превалирующей на данный момент идеологии – является аналогом работы авторов в их попытках дать новое видение мира, перспектив, которые позволяют им видеть разные аспекты мира, которые они никогда ранее не видели. Через призму взглядов Отто Ранка, действенное учение может рассматриваться как никогда не завершающийся процесс научения тому, как «выходить за рамки» доминирующего мировоззрения, либо своего собственного, либо общекультурного, иными словами, как «не учиться». «Не-учение» (unlearning) необходимым образом привлекает отделение от своего собственного самосознания, поскольку его культурным условием является приспособление к семейным, групповым, или организационным объединениям [7, p.375].

**Роль фасилитатора в действенном учении.** Продолжающееся использование действенного учения производит желаемые организационные результаты и соответствует ожиданиям в ходе выполнения проектов. Обычно срочность проблемы или задачи уменьшает или вовсе исключает время, необходимое для рефлексии в ходе учения. Все большее число организаций осознает важность наличия тренера или фасилитатора в процессе действующего учения, кого-то, кто имеет авторитет и ответственность при создании времени и места для групп обучения индивидов, на групповом уровне и на уровне организации. Существует серьезное противодействие относительно необходимости тренера в ходе действующего учения. Сам Реванс был против зависимости группы от тренера. Он скептически относился к интервенционистскому подходу и считал, что группа по действующему учению сама может организовать работу.

В отличие от Реванса, Педлер (Pedler) выделил три ключевых роли Фасилитатора в ходе действенного учения:

1) Инициатор или «акушер» (accoucheur): «Ни одна организация не готова принять действующего учение, если нет кого-то, кто готов бороться за это. ... Это полезное содействие мы можем назвать акушером – управленческим посредником, который видит, что их организация дает жизнь новой идее...» [6, p.98:99].

2) Фасилитатор группы (combiner): может быть необходимость в случае первоначального формирования группы ... необходимость в некотором ускорении... но «такой фасилитатор ...должен противодействовать этому и достигать независимости от них как можно ранее...»

Такова структура, поддерживающая аккредитацию Фасилитаторов действующего учения, согласно позиции Хейла [3]. Ричард Хейл с самого начала применял этот подход в Международных центрах менеджмента (Action Learning Question approach or ALQ). Типы фасилитаторов действующего уче-

ния описаны Хэйлом как Мобилизатор (mobiliser), Советник по действующему учению (Learning Set Adviser) и Катализатор учения (Learning Catalyst). Все они образуют базис аккредитации фасилитаторов действующего учения, заявленного как поддерживаемая в организациях культура изменений и развития лидерства [4].

Некоторые считают, что команды обучения в действиях (действенного учения) нуждаются в тренере, который сфокусировал бы свои усилия исключительно на помощи членам команды в задавании вопросов, в рефлексии, и в извлечении полезных моментов из своего опыта. Без тренеров, которые имеют авторитет и могут вмешаться, если они считают это необходимым, нет уверенности, что команда будет иметь время, так необходимое для периодической, системной и стратегической рефлексии и постановки вопросов [4, 5]. Однако сам Реванс отрицал идею вмешательства извне со стороны фасилитатора, считая, что «советник команды» может искать пути сокращения любой зависимости в ходе взаимодействия в команде.

В последние годы обучение в действиях (действенного учения) имеет применение как для индивидуальной работы и работы команды, так и для развития. В книге Реванса приведены примеры из США, Канады, Латинской Америки, Среднего Востока, Африки и Юго-Восточной Азии. На международном уровне имеются примеры использования этого подхода как в общественном, так и в частном секторе. Наблюдается рост числа публикаций в 2000 годы в журналах по специальному образованию, профессиональной подготовке и развитию. Область применения действенного учения – от индивидуального развития до деятельности организаций, такой, как совершенствование операциональности, качества управления и управления знаниями (knowledge management).

Издается тематический журнал «Действенное учение: исследования и практика» (Action Learning: Research and Practice). Журнал выходит с 20 0 4 года, по 3 номера в год (Издатель Taylor & Francis Group). Тематика журнала включает исследования в области образования, исследовательских методов в этой сфере, изучение навыков и умений, а также вопросы бизнеса, финансов, экономики и управления. В Великобритании функционирует Ассоциация действенного учения [11], а также национальный филиал этой организации, имеющей отделения в Канаде и США ([www.ifal.org.uk](http://www.ifal.org.uk)).

#### Список литературы

1. Boshyk, Yury, and Dilworth, Robert L. (2010). Action Learning: History and Evolution. – Basingstoke, – UK: – Macmillan. 248p.
2. Hale, R.I., (2004) Adding Real Value With Work Based Learning Questions // Training Journal, 2004, July, pp. 34–39.
3. Hale, R.I. (2012) Bright Horizons for Action Learning// Training Journal, 2012, July. pp. 29-36.
4. Marquardt, M. J. (1999). Action learning in action. – Palo Alto, CA: – Davies-Black. – 210 p.
5. Marquardt, M. J. (2004). Harnessing the power of action learning. TD, 58(6): pp. 26–32.
6. Pedler, M. (1996). Action learning for managers. – London: Lemos and Crane. – 290 p.

7. Rank, O. (1932/1989). Art and Artist: Creative Urge and Personality Development. – W.W. Norton. – 490 p.
8. Revans, R. (1980). Action learning: New techniques for management. – London: Blond & Briggs, Ltd.- 239 p.
9. Revans, R. W., (1982). “What is action learning.” Journal of Management Development, 1(3): pp. 64-75.
10. Revans, R. W. 1998. ABC of action learning. London: Lemos and Crane.
11. <http://www.actionlearningassociates.co.uk/actionlearning.html>

## **РЕФОРМА ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА**

***Лазукин В.Ф.***

профессор кафедры ИАО, доктор педагогических наук, профессор,  
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная  
академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,  
Россия, г. Воронеж

***Попов А.В.***

преподаватель кафедры УМТО ВВС,  
Военный учебно-научный центр Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная  
академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»,  
Россия, г. Воронеж

В статье рассматривается реформа военного образования в Российской империи во второй половине XIX века. Эти реформы, связаны с именем военного министра Милютин Д.А. Он попытался создать всесословные военно-учебные заведения в России.

*Ключевые слова:* военная реформа, кадетский корпус, военные гимназии, военные прогимназии, юнкерские училища.

На наш взгляд, во второй половине XIX века произошли существенные изменения в подготовке офицерских кадров, связанные в первую очередь с поражением Российской армии в Крымской войне. Эти преобразования связаны с именем военного министра Д.А. Милютин, благодаря которому с 1863 года в России стала создаваться достаточно стройная система подготовки офицерских кадров, заключавшаяся в последовательном становлении офицера профессионала: военные гимназии и прогимназии (кадетские корпуса) – военные училища – офицерские школы – военные академии. Каждая ступень шлифовала и совершенствовала профессиональные качества защитника Отечества. Кроме того, подготовка офицеров велась в соответствии с определенной специализацией, в зависимости от потребностей родов войск.

С другой стороны, по нашему мнению, система подготовки офицерских кадров в России представляла собой не только ряд образовательных ступеней, но и комплекс теоретических, организационных, практических и

методических мероприятий, направленных на обучение, воспитание, развитие, укрепление морального духа и самообразование будущих офицеров в военно-учебных заведениях и непосредственно в войсках. Эта система также включала следующие мероприятия:

- разработку и определение основных направлений обучения и воспитания будущих офицеров, комплектование офицерского корпуса;
- подготовку и повышение квалификации преподавателей и воспитателей военно-учебных заведений;
- разработку руководящих документов, уставов, инструкций, регламентирующих жизнь и деятельность воспитанников военно-учебных заведений;
- организацию на практике жизни и быта пажей, кадетов, юнкеров, воспитанников, а также командного состава, воспитателей и преподавателей военно-учебных заведений.

«Милютинский» этап развития военной школы, на наш взгляд, был ознаменован тем, что 21 января 1863 года было создано Главное управление военно-учебных заведений, которое было обязано:

- иметь полные и точные сведения о личном составе чинов ведомства военно-учебных заведений и воспитанников; наблюдать, чтобы все перемены по личному составу чинов ведомства, а также приём и выпуск воспитанников осуществлялся в порядке, установленном законом;
- наблюдать, чтобы методы преподавания, программы, руководства и учебные пособия соответствовали современным требованиям науки и цели учреждения заведений;
- следить за ходом педагогического дела в России и за границей;
- наблюдать за хозяйством военно-учебных заведений сообразно цели, для которой учреждены заведения.

Созданные в структуре ГУВУЗа Педагогический Музей, Педагогический Комитет, журнал «Педагогический сборник», стали учебно-методическими и наглядными центрами развития и распространения педагогических знаний и педагогических идей не только в учебных заведениях России, но и за ее пределами [1, с.94].

По мнению Военного министра Д.А. Милютина, к числу основных недостатков подготовки офицеров в кадетских корпусах до второй половины XIX века можно отнести:

- 1) смещение общего образования со специальным;
- 2) соединение в классах детей и юношей разных возрастов от 10 до 20 лет;
- 3) одновременное введение между детьми военных упражнений и преувеличенная требовательность к ним в явный ущерб классическому обучению;
- 4) дисциплинарные отношения, в которые ставились одинаково и 10-летние дети и взрослые юноши, не проникая в сознание воспитанников,

утрачивали серьезное значение, а легкий взгляд на дисциплину, укоренившийся между воспитанниками, переносился ими на действительную службу;

5) крайняя трудность замещения должности офицеров лицами, которые соединили бы в себе способности и подготовку педагога с качествами строевого офицера;

6) общность учебных программ при недостатке времени для их выполнения;

7) резкое отделение учебной части от воспитательной в связи с неодинаковым уровнем образования членов учебного и воспитательного (строевого) состава;

8) затрудненность содержания специальных классов при губернских кадетских корпусах, так как в провинции весьма трудно было находить хорошо подготовленных преподавателей для разных наук [4, с.259].

Реформы Д.А. Милютина привели к изменениям в системе военного образования второй половины XIX века. Они заключались в том, что все военно-учебные заведения были разделены на 4 разряда:

1 разряд – военные академии и педагогические курсы при 2-й Петербургской военной гимназии:

2 разряд – Пажеский и Финляндский кадетские корпуса, юнкерские и военные училища:

3 разряд – военные гимназии и прогимназии;

4 разряд – технические, оружейные, топографические, фельдшерские школы [3, с.122].

В этот период военные гимназии и прогимназии играли роль подготовительных военно-образовательных учреждений. При этом военные прогимназии осуществляли подготовку кандидатов для поступления в юнкерские училища, в основном из недворянских сословий, а военные гимназии – для поступления в военные училища [1, с.114].

Вторая половина XIX века характеризуется реформированием всей системы военного образования в России, которая стала включать: подготовительные военные школы (кадетские корпуса, военные гимназии и прогимназии), средние специальные военно-учебные заведения (военные и юнкерские училища), высшие военно-учебные заведения (военные академии и академию генерального штаба).

#### **Список литературы**

1. Бескровный, Л.Г. Армия и флот России в начале XX века / Л.Г. Бескровный. – М.: Воениздат, 1986. – 226 с.

2. Лалаев М.С. Исторический очерк военно-учебных заведений, подведомственных Главному их управлению / М.С. Лалаев Ч. 2. – Спб., 1880. – 188 с.

3. Марков А.Л. Кадеты и юнкера. Русские кадеты и юнкера в мирное время и на войне / А.Л. Марков. – М.: Вагриус, 2001. – 267 с.

4. Свиридов В.А. Подготовка офицерских кадров в России во второй половине XIX века / В.А Свиридов // Сб. науч. работ Россия в контексте мировой истории. – Воронеж: ВГУ, 2000. – 368 с.

## **АКЦИЯ «УВАЖАЙ ЭТИЧЕСКИЙ КОДЕКС!» КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ФОРМИРОВАНИИ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЕДИЦИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**Ляшова А.Ю.**

руководитель центра воспитательной и социальной работы,  
Ставропольский государственный медицинский университет,  
Россия, г. Ставрополь

**Овсянникова Е.А.**

студентка 1 курса группы ПОБ-м-о-15-3, педагогическое образование,  
Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь

В статье рассматривается организация работы по формированию корпоративной культуры Ставропольского государственного медицинского университета центром воспитательной и социальной работы.

*Ключевые слова:* корпоративная культура, медицинская культура, профессиональная культура, этический кодекс, студенческое самоуправление.

Термин «корпоративная культура медицинского вуза» определяется как готовность человека к освоению нового образа жизни в информационных условиях [1].

Корпоративная культура может быть истолкована как готовность личности или определенного профессионального сообщества к освоению нового образа жизни в условиях отстаивания своих экономических и социальных интересов. Корпоративная культура медицинского образовательного учреждения представляет собой комплекс принципов деятельности, направленных на реализацию своих прав в части экономических, социальных и профессиональных интересов, согласующихся с установками гражданского общества [1].

Медицинская культура одной из первых соединила эмпирический и теоретический опыт, организовала научные школы, создала научную литературу, выработала специфический международный язык, заложила традиции индивидуального обучения как способа воспитания творческого ученика. Корпоративная культура медицины в своей исторической практике выработала и практические принципы медицинского сообщества: достойная оплата по труду, достойные условия жизни, благодарность ученика к учителю, уважение со стороны государства.

В Ставропольском государственном медицинском университете создан центр воспитательной и социальной работы, одной из главных задач которого является формирование высокой профессионально-социальной культуры в студенческом обществе.

В рамках работы центра было проведено анкетирование студентов. У студентов 5 курса выяснили, какие цели они ставили, поступая в университет. Вариант: «профессия врача ориентирует на творчество» привлек внима-

ние 38,02% студентов лечебного факультета, 26,13% – педиатрического факультета, 18,04% – стоматологического факультета. Вторую строчку у студентов лечебного факультета занял вариант: «обеспечить материальное благополучие, открыть свое дело». Студенты-стоматологи эту цель поставили на первое место, как и студенты-педиатры. Второе место у студентов стоматологического факультета заняли цели: «обрести статус личности в обществе (32,81%), которую выше всех оценили студенты педиатрического факультета (47,32%). Самый низкий рейтинг оказался у цели «получить диплом об образовании» (5,54% – студенты лечебного факультета, 6,32% – педиатрического, 4,15% – стоматологического). Это свидетельствует о понимании пятикурсниками смысла образования, нацеленного на творческое развитие личности, способности обрести и статус в обществе и обеспечить материальное благополучие.

Важное качество врача – милосердие. Воспитание этого качества – комплексная задача. Многие зависит от семьи и семейного воспитания, многое – от школы и окружения будущего врача.

Студентам 2 курса было предложено ответить на вопрос: «Какими качествами должен обладать врач?» и три варианта ответа: «компетентность», «милосердие» и «общая эрудиция». Студенты-педиатры и студенты-стоматологи на первое место поставили «компетентность» (47,81% и 43,29%), студенты лечебного факультета – «милосердие», у студентов-педиатров «милосердие» заняло вторую позицию и третью – «общая эрудиция». У студентов-стоматологов «милосердие» и «общая эрудиция» получили равную оценку. Практически у второкурсников не оказалось тех, кто оценил бы качество врача вариантом «не знаю».

Студенты четвертого курса на этот вопрос ответили таким образом: «компетентность» – студенты лечебного факультета – 48,71%, педиатрического – 41,34%, стоматологического – 42,56%; «милосердие» – студенты лечебного факультета – 20,32% (первый поток), 33,48% (второй поток), педиатрического – 31,52%, стоматологического – 30,26%; «общая эрудиция» – студенты лечебного факультета – 32,63% (первый поток), 19,87% (второй поток), педиатрического – 26,38%, стоматологического – 24,17%. Можно отметить некоторое единодушие респондентов всех факультетов: на первое место была поставлена компетентность, милосердие и общая эрудиция получили примерно одну оценку. Врач должен владеть двумя качествами – компетентностью и человечностью (гуманностью) или уважением к личности человека.

В настоящее время в Ставропольском государственном медицинском университете происходит активное возрождение лучших традиций организации жизнедеятельности студенческих коллективов, внутривузовская интеграция различных структур с целью достижения гармоничного воспитания студентов, формирования у них высокой профессионально-специальной и гуманитарной культуры, становление новых студенческих традиций и ритуалов, оказывающих большое воздействие на профессионально-этическое и культурное развитие будущих выпускников. Это потребовало развития демократических начал в управлении университетом и организации жизнедеятельности.

тельности студенческого сообщества, воспитания студентов в духе свободы, личного достоинства.

Были определены основные направления к привитию корпоративной культуры:

1. Студенческое самоуправление – возможность внести вклад в развитие университета, развитие лидерских качеств.

2. Гражданско-патриотическое воспитание – формирование у учащихся свойств, присущих характеристике гражданина, патриота своей страны.

3. Здоровый образ жизни – создание здорового и сильного поколения.

4. Этнокультурное воспитание – уважение к культурным традициям народов Северного Кавказа, воспитание национальной толерантности.

5. Художественное творчество – творческое выражение индивидуальных особенностей студента.

6. Студенческий спорт – сплочение коллектива, повышение командного духа.

В рамках этой работы по инициативе студенческого актива СтГМУ в 2011 году был принят «Этический кодекс студента». 1,5 года назад так же по предложению студенческого актива и при поддержке профсоюзного комитета студентов была организована и проводится по настоящее время акция «Уважай Этический кодекс!», благодаря которой студенты медицинского вуза определяют свои нравственные ориентиры в поведении, основанные на общепризнанных нормах этики, морали, нравственности, уважении коллегам, государству и обществу в целом [2].

Акция проводится 1 раз в 2 месяца, позволяет вести неформальный контроль соблюдения Этического кодекса, что, в свою очередь, позволяет достигнуть значимых результатов в соблюдении студентами корпоративной культуры вуза.

В рамках акции «Уважай Этический кодекс!» студенческий актив напоминает студентам о значении белого халата – медицинской форме, которая символизирует чистоту помыслов врача, а также строгость в выполнении своих профессиональных обязанностей. В ходе проведения акции всем студентам раздают «Этический кодекс студента».

Студентам, которые ответственно относятся к своему внешнему виду, вручаются памятные значки с надписью «Я – Доктор, Я – Врач!», потому что врач должен выглядеть достойно и вызывать чувство доверия у своих пациентов. Кроме того, опрятный внешний вид студентов повышает престиж Ставропольского государственного медицинского университета в глазах окружающих и вместе с этим поддерживает благородный образ врача [3].

Факты не соблюдения Этического кодекса рассматриваются на уровне ректората с вынесением административного наказания с занесением в личное дело студента. В подведении итогов каждого года проводится анализ по проведенной акции, что позволяет отследить тенденцию к положительной динамике восприятия студентами Этического кодекса.

За 1,5 года проведения акции значительно повысился уровень корпоративной культуры студенческого сообщества и университета в целом, психо-

логический климат стал более благоприятным, укрепились имидж и деловая репутация университета.

Таким образом, систематическое проведение акции «Уважай Этический кодекс!» оказывает положительное влияние на студентов, формирует максимально комфортные условия для учебы, определяет нравственные ориентиры в поведении студентов, охватывает большой масштаб участников и несет минимальные затраты для формирования корпоративной культуры в университете.

#### **Список литературы**

1. Формирование корпоративной и профессиональной культуры в медицинском вузе: монография / Т.Б. Сергеева, О.И. Горбатько, Семенова О.А. – Ставрополь, Изд-во СтГМУ, 2013 – С.141.
2. Локальные документы. Этический кодекс студента СтГМУ, принятый III конференцией Студенческого союза СтГМА 10 ноября 2011 г., утвержденный решением Учёного совета СтГМА, протокол №5 от 19 декабря 2011 г.
3. Официальный сайт ГБОУ ВПО «Ставропольский государственный медицинский университет» Минздрава России – <http://www.stgmu.ru/>

## **ИНФОРМАЦИОННАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В КЛАССАХ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ**

***Миракова Т.Н.***

профессор кафедры естественных и гуманитарных наук, д-р пед. наук,  
Новый гуманитарный институт, Россия, г. Электросталь

***Тюгаева О.В.***

доцент кафедры естественных и гуманитарных наук,  
Новый гуманитарный институт, Россия, г. Электросталь

В статье рассматривается вопрос активизации познавательной деятельности у учащихся – гуманитариев через информационную составляющую задачи. Развитие интереса к математике и как следствие успешное завершение сдачи единого государственного экзамена.

*Ключевые слова:* информатизация образования, познавательная деятельность, информация, информационная составляющая задачи.

Процесс информатизации, охвативший сегодня все стороны жизни современного общества, имеет несколько приоритетных направлений, одним из которых является образование, что предполагает широкое использование информационных технологий в процессе обучения.

Информационные технологии открывают большие возможности вариативности учебной деятельности, но и позволяют по-новому организовать взаимодействие всех субъектов обучения, построить процесс обучения так, что ученик стал активным участником образовательной деятельности. Все эти изменения, происходящие сегодня в современной школе, в значительной

степени определяют особенности и необходимость внесения изменений в деятельность учителя.

В современных условиях, в образовательной деятельности важна ориентация на развитие познавательной самостоятельности учащихся. Задачей школы является не только сообщение определенной суммы знаний учащимся, но и развитие у них познавательных интересов, творческого отношения к делу, стремления к самостоятельному “добыванию” знаний, применения их в своей практической деятельности.

Считается, что математика является наиболее трудным сложным учебным предметом, требующим от учащихся постоянной, подчас кропотливой и значительной по объему работы, причем, весьма специфичной и разнообразной. Поэтому одной из главных задач учителя математики является отобрать из всего многообразия методов, форм, технологий такие, которые приведут учащихся к успеху в усвоении понятийных компонентов программы обучения, позволят развивать познавательные способности учащихся, их активность в учебной деятельности, а также обеспечат формирование и развитие коммуникативных компетенций учащихся. Изучение математики должно осуществляться так, чтобы учащиеся видели науку в постоянном историческом развитии и, желая изучать ее, испытывали удовлетворение и радость от процесса познания. Как говорил А. Эйнштейн, если учащийся не переживает радости поиска и находок, не ощущает живого процесса становления идей, то он не может достичь ясного понимания выполняемых действий и применяемых методов. Математика как учебный предмет оказывает весьма существенное влияние на формирование мировоззрения учащихся, развитие их творческих познавательных способностей, как в области естествознания, так и в самом общем смысле. Особенно это важно для классов гуманитарного направления, в которых учащиеся не рассматривают математику в качестве основной дисциплины для освоения будущей профессии и потому зачастую не проявляют большой активности и заинтересованности в постижении математических истин. А именно им то она и нужна! Сегодня математическая культура – это часть общекультурного уровня любого человека. Для выпускников гуманитариев, чья дальнейшая профессиональная деятельность не будет связана с математикой, тем не менее очень важно овладеть определенным математическим аппаратом, который позволил бы им осуществлять хотя бы простейший количественный анализ информации и успешно завершить курс средней школы. Преподавание гуманитариям математики нередко превращается в огромную проблему для обеих сторон, и обучающей и обучаемой, из-за отсутствия ощущения целесообразности и интереса. Сложившееся негативное, по разным причинам, отношение к предмету у учащихся гуманитарных классов не позволяет им быть успешными как при изучении математики, так и на едином государственном экзамене, даже подчас несложное задание вызывает страх.

Например, “Вычислить значение выражения”

$$4\frac{2}{183} - 6\frac{5}{199} - 2\frac{181}{183} - 7\frac{194}{199} - 7\frac{5}{199}.$$

Если в данном выражении произвести обозначения  $a = \frac{2}{183}, b = \frac{5}{199}$ , то выражение сводится к виду  $(4+a)(6+b) - (3-a)(8-b) - 7b$ . Далее, после известной операции раскрытие скобок и приведения подобных одночленов получаем  $14a$ . Следовательно, значение выражения равно  $\frac{28}{183}$ . [2]

Но возникает вопрос, как зародить и поддержать интерес учащихся к изучаемому предмету, и обеспечить их познавательную активность на протяжении всего урока. Познавательный интерес носит поисковый характер. Под его влиянием у учащихся постоянно возникают вопросы, ответы на которые он сам постоянно и активно ищет. При этом поисковая деятельность школьника совершается с увлечением, он испытывает эмоциональный подъем, радость от удачи. Прежде всего, интерес возбуждает и подкрепляет такой учебный материал, который является для учащихся новым, неизвестным, поражает их воображение, заставляет удивляться. Опыт показывает, что выполнение творческих исследовательских работ усилит мотивацию обучения и поддержит стремление к получению знаний ученика-гуманитария и поможет учителю сформировать стойкий познавательный интерес. Путь к нему лежит, прежде всего, через разнообразную самостоятельную работу учащихся.

Выполнение заданий на исследование ситуации, описанной в задаче, всегда вызывает у учащихся большой интерес и желание включиться в самостоятельное открытие закономерностей, одним из частных случаев которых является исходная задача. У учителя может возникнуть вопрос какие задачи необходимо выбрать, в качестве исходных. Самый главный момент – это развитие мотивации и в этом учителю может помочь такое задание.

Например, по теме “Алгебраические дроби” (7 – 8 класс)

Сравнить дроби:  $\frac{70163}{35419}$  и  $\frac{70164}{35421}$ . Как и в предыдущем задании, уча-

щимся предлагается найти вариант решения наиболее удобным способом.

По теме “Квадратные уравнения” (8 класс).

Например, “Разложить на множители”

$(x^2 - 2 + 3x)(x^2 - 2 + 9x) + 8x^2$ . Такие задания вырабатывают навык сведения многочленов к произведению, что затем упрощает решение уравнений 2 и 4 степеней. Замечаем, что если обозначить  $y = (x^2 - 2 + 3x)$ , то получаем следующее произведение  $(x^2 - 2 + 7x)(x^2 - 2 + 5x)$

Подбирая такого рода задания и включая их в различные этапы урока, учителю необходимо учитывать, что учащиеся одного класса имеют разный уровень подготовки, поэтому творческие и поисковые задачи должны быть под силу каждому. Настало время понять, что современные школьники живут в новой, информационно-насыщенной среде, в которой им легче и интересней работать, общаться и узнавать новое. Наш опыт показывает, что весьма эффективным в этом плане является включение учащихся-“гуманитариев” в атмосферу *нового* урока математики, обогащенного современными информационными и коммуникационными технологиями *учения*. При этом следует

обратить внимание, что новые средства обучения, позволяющие органично сочетать информационно-коммуникативные, личностно – ориентированные технологии с методами творческой и поисковой деятельности.

#### **Список литературы**

1. Корнилов В.С. Гуманитарная компонента прикладного математического образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Информатика и информатизация образования». – М.: МГТУ, Курск: КГУ, 2006. №2 (7). – С.94 – 100.
2. Миракова Т.Н. Развивающие задачи на уроках математики. – Л.: Журнал “Квантор”, 1991.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М: Омега-Л, 2004. – 215 с.

### **ВОСПИТАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ И ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

*Михайлина Н.С., Брянцева В.В., Бейнисович В.В., Дорофеева И.А.*

старшие преподаватели,  
Московский государственный университет путей сообщения,  
Россия, г. Москва

В статье воспитания культуры здорового образа жизни и мотивации студентов рассматривается в качестве одного из приоритетных задач формирование физической культуры личности, подготовка к социально-профессиональной деятельности, сохранение и укрепление здоровья.

Особое внимание необходимо уделять в учебном процессе здоровому образу жизни, профилактики заболеваний, а также проведение научного исследования, посвященного вопросам повышения медицинской активности, профилактике различных заболеваний.

*Ключевые слова:* здоровый образ жизни, физическая культура личности.

В современной России вызывает самые серьезные тревоги и опасения является состояние здоровья детей и молодежи, а также физическая подготовка.

Материалы ежегодных государственных докладов «О положении детей в Российской Федерации», материалов Межведомственной комиссии Совета Безопасности РФ по охране здоровья населения, информация о ходе выполнения Федеральной программы развития образования, материалы Всероссийского форума по политике в области общественного здоровья и многочисленные исследования отдельных авторов [1, 2, 3] свидетельствуют о негативных тенденциях в состоянии здоровья подрастающего поколения.

Изучение тенденций развития физической культуры и спорта в современном обществе и отражение этих тенденций в программах физического воспитания для образовательных учреждений показывает, что определенные

актуальные требования настоятельно просятся в содержание физического воспитания. Так, сегодня сохраняется потребность у учащихся в получении знаний о сохранении и укреплении здоровья [1].

Здоровый образ жизни – категория общего понятия «образ жизни» включающая в себя благоприятные условия жизнедеятельности человека, уровень его культуры, в том числе поведенческой, и гигиенических навыков, позволяющих сохранять и укреплять здоровье, способствующих предупреждению развития нарушений здоровья и поддерживающих оптимальное качество жизни.

Главная цель занятий физической культурой и спортом – формирование физической культуры личности, подготовка к социально-профессиональной деятельности, сохранение и укрепление здоровья человека.

Физическое состояние студентов зависит от многих факторов, среди которых важное место принадлежит здоровому образу жизни. Основными компонентами являются повседневная учеба, систематические занятия физическими упражнениями и правильная организация отдыха.

Согласно опросу, многие студенты Московского государственного университета путей сообщения (МИИТ) расточительно относятся к своему здоровью, пренебрегают физическими упражнениями. Преподаватели ВУЗа должны ориентировать обучаемых на формирование у них положительной мотивации к укреплению здоровья, воспитание морально-волевых качеств, применение полученных знаний, умений и навыков для поддержания высокого уровня физической подготовленности.

Для ознакомления с культурой здорового образа жизни студентов МИИТ мы составили анкету и провели опрос с 14 по 18 сентября 2015 г. В исследования приняли участия 568 студентов 1-4 х курсов (287 юношей и 281 девушек).

По результатам опроса 70% студентов имеют пагубные привычки, такие как курение и распитие спиртных напитков, что негативно влияет на состояние здоровья. Всего 15% студентов имеют распорядок дня и правильно питаются в течение дня. Но при этом 50% студентов заявляют, что регулярно занимаются спортом.

Результаты говорят сами за себя – у многих нет времени и возможностей для регулярного и здорового питания. У других нет мотивации для ведения здорового образа жизни.

В обучении и воспитании студентов Московского государственного университета путей сообщения (МИИТ) применяются такие меры, средства, методы и формы физической культуры, которые направлены на физическое совершенствование и всестороннее развитие студента и соответствуют современному уровню общественного прогресса. Прогресс предполагает овладение основами личной физической активности, приобретение знаний, умений и навыков в сфере физической культуры, развитие координационных способностей, выработку навыков самостоятельной физкультурно-

оздоровительной и спортивной деятельности, развитие волевых, нравственных качеств и умственных способностей, формирование таких качеств, как гуманизм, радость общения в процессе физкультурно-спортивной деятельности [2].

Изучая различные литературные источники, можно прийти к выводу, что воспитание здорового образа жизни у студентов ВУЗа – актуальная тема на сегодняшний день. Именно занятия спортом восполняют потребности молодого организма. Но бессистемное обучение физической культуре может только навредить организму. Поэтому необходимо изучать культуру физического воспитания в ВУЗе.

На занятиях по физической культуре необходимо создавать такие условия, чтобы обучаемые проявляли инициативу, поверили в свои силы и способности. Использование специальных упражнений непосредственно в течение учебного дня во время коротких перерывов предотвращает их отрицательное воздействие, снимает эмоциональное напряжение, устраняет застойные явления в организме. В сочетании с мероприятиями гигиенического характера специальные упражнения повышают работоспособность и служат профессиональному долголетию.

Интенсивная учеба связана с большими нервно-психическими напряжениями, поэтому она требует определенного уровня физической подготовленности у студентов.

Практически каждый студент огромное количество времени посвящает учебной работе. Зачастую ему не хватает времени для того, чтобы заняться спортом, а пристрастие к вредным привычкам ещё больше усугубляет положение. Поэтому для некоторых молодых людей отсутствует мотивация к здоровому образу жизни.

Таким образом, для систематизации, воспитания культуры здорового образа жизни и мотивации студентов МИИТ необходимо усиление внимания в учебном процессе к вопросам здорового образа жизни, профилактики заболеваний, а также проведение научного исследования, посвященного вопросам повышения медицинской активности, профилактике различных заболеваний.

Но все же многие студенты нашего вуза занимаются спортом. Тем самым являются отличным примером подражания для других учащихся.

#### **Список литературы**

1. Фирсин С.А., Маскаева Т.Ю. Самооценка уровня здоровья и физической подготовленности школьников// Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта № 9 (115) – 2014. С. 161–163.
2. Фирсин С.А. Социологический анализ отношения школьников к физическому воспитанию // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта № 10 (116) – 2014. С. 138–140.

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ХИМИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

***Никитина Е.И.***

доцент кафедры химии, канд. геол.-минералогических наук, доцент,  
Сибирский государственный университет путей сообщения,  
Россия, г. Новосибирск

***Паули И.А.***

доцент кафедры химии, канд. химических наук, доцент,  
Сибирский государственный университет путей сообщения,  
Россия, г. Новосибирск

В статье рассматривается возможность эффективного использования интерактивных методов обучения химии в техническом вузе. Показана актуальность применения различных форм интерактивного обучения в образовательном процессе для развития умений самообразования.

*Ключевые слова:* химия, самообразование, интерактивные методы обучения.

Современная химия, являясь составной частью естествознания, представляет собой сложную систему знаний о химической форме материи и закономерностях ее превращений. Химию можно определить, как науку, изучающую вещества и процессы их превращения, сопровождающиеся изменением состава и структуры. В химическом процессе происходит перегруппировка атомов, что влечет за собой разрыв химических связей в исходных веществах и образование новых химических связей в продуктах реакции. Результатом любого химического процесса является образование новых химических веществ с новыми свойствами. Таким образом, химия есть наука о превращениях веществ. Она изучает состав и строение веществ, зависимость свойств вещества от его состава и строения, условия и пути превращения одних веществ в другие [1, с. 16]. В основных образовательных программах технических направлений подготовки, применяемых в учебном процессе в СГУПСе, учебная дисциплина «Химия» отнесена к блоку базовых дисциплин, изучаемых обязательно. Это «математический и научно-инженерный цикл» для специалистов 271501 «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей» и «математический, естественнонаучный и общетехнический цикл» – для бакалавров 08.03.01 «Строительство». Необходимость в изучении данной дисциплины очевидна – в настоящее время нет ни одной отрасли народного хозяйства, в которой химия не играла бы значительной роли. Основная цель химической подготовки студентов заключается в создании у них необходимой и достаточной базы химических знаний и основ химического мышления. Необходимо научить будущего специалиста самостоятельно решать различные химические проблемы в сфере своей профессиональной деятельности, выработать практические навыки экспериментального исследования.

В настоящее время гораздо чаще, чем ранее, производится пересмотр образовательных стандартов, что влечет за собой, как правило, сокращение

времени, отведенного на освоение данной дисциплины, до минимума. Так, в СГУПСе студенты технических направлений изучают химию в течение только одного семестра. Например, в учебном плане подготовки бакалавров направления «Строительство» общее количество часов составляет 144, а для специалистов направления «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей» количество учебных часов сокращено до 108.

В современных условиях процесс обучения химии в техническом вузе представляет собой трудную задачу. Студенты, поступающие на технические специальности, не только недостаточно подготовлены к усвоению химического материала, но и практически не имеют опыта самообразования. При формировании личности профессионально компетентного конкурентоспособного специалиста, реализация возможности самообразования формирует не только совокупность умений и навыков, но и черту характера, играющую значительную роль в структуре личности будущего специалиста. На наш взгляд, проблеме развития умений самообразования при обучении студентов технического вуза химии уделяется недостаточное внимание. Все возрастающий объем знаний и умений, необходимый современному инженеру, приводит к поиску путей быстрого овладения информацией, одним из которых является введение интерактивных методов в учебный процесс.

На сегодняшний день существует огромное разнообразие форм и методов интерактивного обучения, что позволяет выбрать из них наиболее подходящие для преподавания любой дисциплины с учетом профессиональной направленности обучающихся. Так, при обучении химии эффективным является «Метод кооперативного обучения». Кооперироваться в рамках учебного процесса – значит работать вместе, объединяя усилия для решения общей задачи, при этом каждый «кооперирующийся» выполняет свою конкретную часть работы. Суть данного метода: «Каждый достигает своих учебных целей лишь в том случае, если другие члены группы достигают своих» [5, с. 24].

Такой подход широко используется при проведении лабораторных занятий по химии преподавателями кафедры «Химия» СГУПСа. В начале занятия преподаватель формулирует цель и задачи лабораторной работы, дает инструкции по ее выполнению. Студенческая группа разделяется на малые группы (по 4-5 человек), каждая из которых самостоятельно выполняет работу. У каждого из членов малой группы своя функция (подготовка прибора, подбор реактивов и химической посуды, проведение химической реакции, уборка рабочего места после окончания работы и т.п.). После каждого опыта коллективно формулируются выводы, которые фиксируются в специальном бланке-отчете о лабораторной работе наряду с наблюдениями и уравнениями соответствующих реакций. Выполняя лабораторные работы, студенты учатся решать прикладные инженерные и научно-исследовательские задачи. Например: исследование кинетики химических реакций, исследование процесса гидролиза солей.

К вариантам кооперативного метода обучения используемого в преподавании химии относится также «Метод проектов» – система обучения, при которой студенты приобретают знания и умения в процессе самостоятельно-

го планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. Проект – это комплекс поисковых, исследовательских, расчетных, графических и других видов работ, выполняемых студентами самостоятельно, но под руководством преподавателя, с целью практического или теоретического решения значимой проблемы. Этот метод является эффективным не только для развития умений самообразования, но и при вовлечении студентов в научно-исследовательскую работу с целью развития их творческих способностей. Он позволяет учитывать параметрические уровни знаний и степени компетентности студентов по системе оценки знаний, построенной в соответствии с принципами дидактической системы высшей школы [2, с. 111; 3, с. 86].

Разрабатываемые кафедрой проекты носят информационный или исследовательский характер. Проекты готовятся обычно одним, редко – двумя студентами. Информационные проекты предусматривают теоретическую проработку прикладных аспектов современных достижений химии (например, современные антикоррозионные покрытия, используемые в создании железнодорожных и мостовых конструкций). Такие проекты относятся к проектам средней продолжительности, они разрабатываются в течение одного – двух месяцев. Результаты работы докладываются на ежегодной конференции, организуемой кафедрой «Химия» в конце учебного семестра. Исследовательские проекты включают экспериментальную проработку проблемы (например, исследование разрушительного воздействия сульфатно-агрессивной воды на бетон). Такие проекты являются более продолжительными, студенты работают над ними более года. По итогам проведенных экспериментов готовятся доклады и выступления на внутривузовские, межвузовские и международные студенческие конференции [4, с. 33].

Использование «Метода кооперативного обучения» (работа в малых группах, метод проектов) способствует превращению студента из пассивного слушателя в активного участника образовательного процесса, дает возможность практиковать навыки коллективного сотрудничества, развивать межличностные отношения, проявлять и совершенствовать творческие способности, что играет немаловажную роль при формировании профессиональных компетенций будущих специалистов.

Таким образом, для развития умений самообразования, а также для повышения уровня и качества знаний по дисциплине «Химия», в учебном процессе необходимо использовать как классические, так и интерактивные формы обучения.

#### **Список литературы**

1. Глинка Н.Л. Общая химия: учебник для бакалавров. М.: Изд-во Юрайт; ИД Юрайт, 2012. – 898 с. – Серия: Бакалавр.
2. Паули И.А., Никитина Е.И. Работа в малых группах – эффективный метод обучения дисциплине «Концепции современного естествознания» // Матер. IX Междунар. научно-практ. конф. «Теоретические и прикладные аспекты современной науки», Белгород, 31 марта 2015 г. Белгород: ИП Петрова М.Г., 2015. – Часть V. С. 109-113.
3. Паули И.А., Федоровская Л.А., Никитина Е.И. Кооперативное обучение в образовательном процессе // Матер. Междунар. конф. «Актуальные проблемы модернизации

высшей школы», Новосибирск, 6–7 февраля 2014 г. Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2014. С. 85–88.

4. Паули И.А., Федоровская Л.А., Никитина Е.И. Метод проектов в научно-исследовательской работе студентов. Современные педагогические технологии в высшей школе: материалы VI городского межвузовского семинара / Новосиб. гос. аграр. университет. – Новосибирск, 2012. – С.31-34. <http://nsau.edu.ru>

5. Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза. – Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2012. – 58 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМФОРТ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

***Петренко О.В.***

доцент кафедры теории и методики физической культуры, канд. пед. наук,  
НИУ «БелГУ», Россия, г. Белгород

***Петренко С.В., Надеина Л.А., Семкин А.Г.***

учителя физической культуры, МБОУ СОШ №49, Россия, г. Белгород

В статье раскрываются виды психологической безопасности и комфорта на уроках физической культуры. Психологический комфорт школьников рассматривается в контексте ориентации на принципы здоровьесберегающего урока, с направленностью на укрепление физиологического и психологического здоровья.

*Ключевые слова:* психологическая безопасность, комфорт, урок физической культуры, школьник, эмоциональный фон, совместная деятельность.

Каждый учитель знает, что максимальной эффективности обучения можно достигнуть только при условии оптимального психологического комфорта на уроке. А комфорт появляется, когда нет необходимости опасаться неуважительного обращения, окрика, прерывание ответа репликами или насмешками одноклассников. Для этого нам с вами необходимо урок организовывать, как образовательное пространство с территорией безусловной психологической безопасности. Нельзя недооценить актуальность темы психологической безопасности и комфорта школьников на уроках физкультуры, которая имеет свою особо уязвимую учебную специфику [1].

Можно выделить 3 вида психологической безопасности и комфорта на уроках физкультуры:

- *психологический комфорт и безопасность детей перед уроком физкультуры*, а это взаимодействие учеников в спортивном зале или на площадке до звонка на урок, поведение и взаимодействие учеников в раздевалке и перед ней.

- *психологический комфорт и безопасность детей во время урока физкультуры* включает ситуацию урока, в которой происходит взаимодействие учеников между собой и с учителем посредством выполнения команд и решения учениками учебных задач. Результативность учащих в уроке. При этом школьникам становятся доступными спортивный инвентарь и снаряды,

которые зачастую могут использоваться учащимися не по назначению (мячи, палки, обручи, скакалки и др.).

- *психологический комфорт и безопасность детей после урока* физкультуры и это, несомненно, в первую очередь переживание учениками событий, происходящих на уроке, поведение и взаимодействие учеников в раздевалке [3].

Что же мы можем сделать в условиях школьного урока для сохранения психологического комфорта?

Несомненно, чтобы избежать, на каждом уроке физкультуры учитель должен обращать внимание на поведение учеников, их физическое и психологическое состояние, назначать ответственных в раздевалке.

В ходе урока при организации соревновательно-игровых моментов учитель физкультуры должен настроить команды на доброжелательное отношение к сопернику. При проведении уроков необходимо ориентироваться на принципы здоровьесберегающего урока, направленные на укрепление физиологического и психологического здоровья:

- принцип психологической комфортности;
- принцип оздоровительного режима;
- принцип двигательной активности;
- принцип формирования правильной осанки, навыков рационального дыхания, и т.д.;
- принцип эффективного закаливания;
- принцип учета индивидуальных особенностей и способностей ребёнка.

Реализовывать эти принципы мы можем, используя приемы, которые могут способствовать снятию психологического напряжения и благоприятно повлиять на сплочение коллектива и успеваемость [4].

**Совместная деятельность.** Для создания доброжелательной атмосферы на уроке физкультуры важно вовлечь ребенка в совместную деятельность начиная от подготовки к уроку и заканчивая обсуждением его результатов.

**Эмоциональный фон урока.** Начиная и заканчивая урок в комфортной эмоциональной обстановке, мы обеспечим положительный эмоциональный настрой учащихся и на следующее занятие. Эмоциональный климат урока во многом зависит от доброжелательного тона учителя, входить в класс нужно с хорошим бодрым настроением, и уметь настроить себя на жизнерадостную с детьми волну. Учителю должно быть присуще желание и стремление общаться с детьми в доброжелательной форме.

**Поощрение взаимопомощи и поддержки.** Например, если на уроках по спортивным играм, при изучении новых технических приемов работая в парах один из учеников (занимающийся в секциях или умеющий выполнять на достаточно высоком уровне то или иное техническое действие) будет в роли наставника, при этом объяснять, помогать исправлять ошибки. В итоге один ученик доволен тем, что он освоил новое для него техническое действие, а другой гордится, и не без основания, тем, что сумел научить своего одноклассника. В результате, на уроке положительный эмоциональный фон будет достаточно высоким.

**Поддерживать тех учащихся, которые держатся особняком.** Принимайте их в общее дело без комментариев. Начните работать с ними в парах (так проще научиться договариваться).

**Темп и особенность окончания урока.** Зачастую детям необходимо давать возможность оценивать действия своих одноклассников, но оценка при этом должна быть аргументированной. Для этого, конечно, необходимо специально готовить учеников, объясняя им критерии выставления отметок. Учащиеся, как правило, очень ответственно подходят к таким обязанностям и довольно часто даже занижают оценки своим одноклассникам. Тогда возникает необходимость разбирать ситуации вместе с детьми.

Учителю не стоит забывать о роли индивидуального подхода к общению с учащимися не только на уроке, но и во внеурочной деятельности. В индивидуальном общении с детьми перед нами всегда должна стоять изначальная психологическая установка: надо разгадать ученика, обнаружить все ценное, что присуще его характеру, открыть его таланты. У каждого свой темперамент, способности, характер: один очень легко всем увлекается, другому же напротив всё быстро надоедает, один трудолюбив, другой не прочь полениться. И всё это надо учитывать нам. Для каждого нужен свой конкретно-специфический стиль общения [5].

Детей учат не наши наставления, а стиль взаимодействия. Личность учителя, его профессиональное общение, его успех служат ключом к успешности процесса обучения и воспитания. Отношения, строящиеся на основе взаимного уважения, равенства, соучастия, веры в способности, дают возможность самореализации и личностного развития каждого ребенка [1].

#### **Список литературы**

1. Ильин Е. П. Психология физического воспитания. Учебное пособие – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000 . – 486 с.
2. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы/ Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. – Изд. 4е. – Ростов н/Дону: Феникс, 2006. – 511с
3. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и комментариях. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
4. Кукушин В.С. Дидактика (теория обучения). Учебное пособие. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов – н/Дону: издательский центр «МарТ», 2003. – 368 с.

## **ОСНОВНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЫПОЛНЕНИЯ ЖИВОПИСНЫХ НАБРОСКОВ ФИГУРЫ ЧЕЛОВЕКА**

*Писаренко С.А.*

доцент кафедры живописи и скульптуры, кандидат педагогических наук,  
Академия архитектуры и искусств Южного федерального университета,  
Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье раскрывается методика выполнения живописных набросков фигуры человека в рамках подготовки студентов дизайнерских специальностей. Анализируются условия, способствующие развитию восприятия пропорций фигуры, тоновых и цветовых от-

ношений, совершенствованию навыков владения художественными материалами и умения передавать в изображении ракурсное расположение изображаемой модели.

*Ключевые слова:* живописный набросок, фигура человека, изображение, пропорции, ракурс, цвет, выразительность.

Обучение живописи при подготовке дизайнеров различного профиля в высших учебных заведениях предполагает усвоение общих принципов изображения фигуры человека. Для развития навыков отображения в живописи внешнего облика человека большое значение имеет выполнение краткосрочных этюдов и живописных набросков. Особенности работы над живописными набросками фигуры человека рассматриваются в данной статье на примере обучения студентов дизайнерских специальностей Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета.

Наибольшее внимание изображению фигуры человека уделяется при подготовке студентов специальностей «дизайн костюма» и «костюмографика». Специалистам в области проектирования костюма необходимо уметь свободно передавать графическими и живописными средствами положение фигуры в различных позах и ракурсах, а также знать характерные особенности мужской, женской и детской фигуры. Кроме того, изображение человека с натуры имеет значение в плане развития творческих способностей будущих дизайнеров костюма, что, впрочем, можно сказать и про представителей других специальностей (графический дизайн, дизайн интерьера, декоративно-прикладное искусство).

Основные отличия живописного наброска от этюда фигуры состоят в том, что набросок выполняется за более короткое время (минимальная продолжительность работы над ним может составлять всего несколько минут) и, кроме того, в наброске фон оставляется незакрашенным.

Для грамотного выполнения живописных набросков фигуры человека необходимо иметь представление о ее основных пропорциях. Студентам следует знать, что у стоящей фигуры взрослого человека высота головы укладывается примерно 7,5 – 8 раз в высоте всего тела, а у низкорослых людей и детей это соотношение составляет от 7 раз и менее. Высота нижней конечности от промежности составляет чуть менее половины, а от верхней части бедренной кости – примерно 53% высоты тела. Длина бедра равна примерно 1/4, а длина стопы – около 1/7 от высоты тела. Длина верхней конечности составляет чуть более 40% высоты тела. Примерное отношение длины плеча, предплечья и кисти составляет 5 : 4 : 3.

Несколько слов можно сказать про половые и возрастные отличия пропорций. У женщин грудная клетка по пропорциям меньше, а ноги немного короче, чем у мужчин – длина ног от основания туловища у мужчин составляет в среднем 48% высоты тела, а у женщин – 47 %. У мужчин в большинстве случаев плечи гораздо шире бедер, а у женщин ширина плеч лишь немного превосходит ширину бедер. Кисти и ступни женщин, как правило, значительно меньше, чем у мужчин. Отличительной особенностью пропор-

ций маленьких детей является относительно большая голова и короткие нижние конечности.

Живописные наброски фигуры могут выполняться различными художественными материалами – акварелью, гуашью или темперой. Как правило, вначале изображения выполняются на формате А3, а в дальнейшем можно переходить к работе на формате А2.

На ранних этапах обучения при создании живописных набросков вначале намечается линейный рисунок карандашом, после чего осуществляется работа в цвете. Продолжительность работы над данными заданиями на начальных стадиях обучения составляет около получаса, а впоследствии может сокращаться до 15 – 20 минут и даже менее. По мере приобретения студентами изобразительного опыта можно отказаться от выполнения подготовительного рисунка карандашом и начинать работу сразу кистью. Ограниченность времени, отводимого на живописные наброски фигуры, побуждает отказываться от подробной детализации и передавать лишь самые характерные черты модели. При этом некоторая недосказанность живописного решения может придавать особую выразительность работе.

При выполнении живописных набросков фигуры следует уделять особое внимание изображению человека в положении «контрапост», при котором одна нога стоящей модели является опорной, а другая отставлена вбок. В таком положении тазовый и плечевой пояса немного наклоняются. У тазового пояса выше оказывается его часть, находящаяся над опорной ногой, а у плечевого пояса, наоборот, соответствующая часть располагается чуть ниже. Уже на первом занятии при изображении человека в контрапосте следует обратить внимание студентов на то, что если провести из яремной впадины в нижней части шеи вертикальную прямую линию, то она должна проходить через пятку – в этом случае набросок фигуры будет восприниматься убедительно и естественно.

Многие студенты к началу обучения живописи имеют небогатый изобразительный опыт, что обуславливает некоторые ошибки при работе над живописными набросками. Например, студентам не всегда удается передать, что стоящая фигура находится в состоянии устойчивого равновесия. В частности, многие студенты, зная, что яремная впадина располагается над пяткой опорной ноги, тем не менее, допускают неточности в передаче их взаимного расположения. В ряде учебных работ, кроме того, наблюдается не совсем верно намеченное положение головы относительно туловища.

Отдельную группу ошибок составляет неубедительность передачи ракурсных сокращений частей фигуры. В некоторых работах можно обнаружить нечто среднее между действительной величиной того или иного участка фигуры и его размером при конкретном ракурсном сокращении. Например, ступни иногда изображаются так, словно бы модель стоит на наклонной плоскости. По всей видимости, это связано с тем, что ступни при изображении в ракурсе иногда кажутся слишком «маленькими». Поэтому студент увеличивает их, но в результате допускает ошибки в передаче ракурсного расположения.

Нередко также можно наблюдать, что при изображении фигуры в трехчетвертном повороте ее удаленная боковая часть оказывается словно бы несколько «вывернутой» на зрителя, что опять же связано с недостаточно развитой способностью чувствовать характер ракурсных сокращений. Впрочем, по мере усвоения студентами практического опыта работы степень выраженности подобных ошибок несколько уменьшается.

Для живописных набросков следует использовать относительно большие кисти. Это побуждает студентов сосредотачивать внимание на наиболее существенных особенностях натуры и изображения, способствует развитию моторных навыков и умения быстро «схватывать» в наброске главные черты модели. Кроме того, работа большими кистями в какой-то мере помогает избегать нежелательной тонально-цветовой пестроты и подробности.

Моделируя свет и тени на предметной форме при выполнении живописных набросков, следует иметь в виду, что светотеневые градации на темных поверхностях не столь заметно выражены как на светлых предметах. Поэтому некоторые темные участки фигуры (темная одежда, волосы, обувь) иногда условно изображаются практически без светотеневых градаций, локальными темными пятнами. В этой связи стоит заметить, что в живописных набросках важно чувствовать меру художественной условности – в этом проявляется творческое отношение студента к процессу изображения.

Живописные наброски могут выполняться как в полноцветной гамме, так и с использованием ограниченного набора красок. Нередко при работе над подобными заданиями применяется несколько красок из так называемой земляной палитры, к которой относятся охры, умбры, марс, сепия и некоторые другие коричневые краски. Ограничение цветового диапазона при умеренном использовании возможностей палитры не только не обедняет живопись, но и придает ей своеобразную выразительность.

На завершающей стадии выполнения цветного наброска можно дополнительно прорисовать детали графическими материалами, например, черным фломастером или пастелью. При этом, однако, следует избегать чрезмерной детализации и сосредоточить внимание на самых главных, существенных особенностях натуры и изображения.

В цветных набросках возможно усиление декоративного начала, уплощение изображаемой формы в соответствии со спецификой подготовки дизайнеров. В то же время декоративный поход более уместен на поздних стадиях обучения, после того как студенты приобрели базовые навыки объемно-пространственного изображения натуры.

Целесообразно рекомендовать студентам выполнять цветные наброски фигуры в качестве домашнего задания, что особенно актуально для будущих дизайнеров костюма. Развитие навыков уверенного изображения человека предполагает систематическую практику, и желательно, чтобы выполнение аудиторных заданий подкреплялось самостоятельной работой студентов. Подобная целенаправленная работа способствует эффективному развитию восприятия, зрительной памяти и художественного вкуса.

### Список литературы

1. Кирцер Ю.М. Рисунок и живопись. – М.: Высшая школа, Академия, 1998. – 271 с.
2. Могилевцев В.А. Наброски и учебный рисунок. – СПб.: Артиндекс, 2011. – 88 с.
3. Рошин С.П. Основы теории живописной грамоты. – М.: Изд-во СГИ, 2000. – 189 с.

## ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ И СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ЗАИКАНИЕМ

*Поникарова В.Н., Староверова Т.С.*

ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,  
Россия, г. Череповец

*Серова Г.Г.*

учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад № 38», Россия, г. Череповец

*Грязнова М.А.*

воспитатель, МБДОУ «Детский сад № 38», Россия, г. Череповец

В статье рассматриваются вопросы, раскрывающие особенности взаимодействия педагогов и специалистов ДОУ с родителями детей с заиканием. Представлен практический материал, с применением современных форм взаимодействия с семьями, позволяющий оптимизировать психолого-педагогический и коррекционно-развивающий процессы в коррекции заикания у детей в дошкольном возрасте.

*Ключевые слова:* дети с ограниченными возможностями здоровья, дети дошкольного возраста с заиканием, родители детей с ограничениями в развитии, педагоги ДОУ, взаимодействие, современные формы работы с родителями.

Изменения, совершающиеся в современной системе дошкольного образования, обуславливают необходимость и важность активного взаимного сотрудничества дошкольного учреждения с семьей, особенно если в ней воспитывается ребенок с ограниченными возможностями здоровья. Родители детей с ограничениями в развитии – участники и партнеры образовательного процесса, одни из ведущих и активных пособников в психолого-педагогической и коррекционно-развивающей работе с детьми, качественно влияющие и изменяющие условия совместной деятельности педагог-родитель, которая имеет соответствующие стратегические интересы и направления.

Современными исследователями (Е.П. Арнаутова, Т.Н. Доронова, Е.М. Мастюкова, Т.А. Маркова, Г.А. Мишина, О.В. Солодянкина, В.В. Ткачёва, Л.М. Крапивина и др.) накоплен достаточный теоретико-практический опыт в отношении координирования и организации взаимодействия ряда специалистов (логопед, дефектолог, психолог, воспитатели и др.) образовательных учреждений и родителей детей, в том числе с нарушениями в развитии. В настоящее время существуют разнообразные формы и методы взаимодействия всех участников педагогического процесса, которые представляют для педагогов вариативность выбора и содействуют повышению его эффективности и продуктивности: коллективные; индивидуальные; практические; наглядно-информационные; консультативно-рекомендательные и т.д. [1], [7].

Однако, несмотря на ценные и уникальные научные сведения, относящиеся к исследуемой теме, остаются недостаточно раскрыты особенности семей, воспитывающих детей-дошкольников с тяжелыми речевыми нарушениями. В частности, в семьях, воспитывающих детей с заиканием – это особенности детско-родительских отношений, типология семейного воспитания, особенности педагогической компетентности родителей, копинг-поведение родителей и детей и т.д.

Актуальность предмета исследования по оптимизации взаимодействия педагогов ДООУ и семьи ребенка с заиканием в процессе преодоления речевого дефекта обуславливается рядом факторов:

- теоретико-практической потребностью в определении высоко результативного взаимодействия педагогов дошкольного учреждения и родителей в психолого-педагогическом и коррекционно-развивающем процессе по коррекции речевого дефекта;

- необходимостью повышения эффективности коррекции заикания в современных образовательных условиях за счет отбора наиболее оптимальных форм работы педагогов ДООУ с родителями;

- значимостью разработки содержательной части применяемых современных форм работы педагогов с родителями.

Как показывает практический опыт, затруднения, которые присутствуют в работе педагога с семьями детей с заиканием обусловлены тем, что такие семьи имеют различный педагогический и интеллектуальный уровни, духовно-нравственный облик, занимаемую родителями позицию (игнорирование, завышенность требований к ребенку, равнодушие, др.), а также наличием своеобразия детско-родительских отношений, которое составляет наиболее значимую подсистему отношений семьи как целостной системы. Отмечается так же, что эмоционально-психологическое напряжение присутствующее некоторым родителям детей с заиканием провоцирует проявление невротических реакций и у самих детей.

Как указывают исследователи: Т.В. Волосовец, О.А. Карабанова, Е.М. Мастюкова, Г.Т. Хоментаскас, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкас, особенностями родительской позиции в семьях, воспитывающих детей с заиканием, отмечается неадекватность, ригидность, сиюминутность [7].

Уклад семейной жизни, устои, взаимоотношения становятся частью воспитательной и коррекционно-развивающей деятельности педагогов и родителей, направленной на ребенка, имеющего речевые нарушения.

Психолого-педагогическое исследование семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями, предполагает системный подход, с определением основных целей, задач, принципов, направлений и содержанием ее изучения [2], [5].

Логика психолого-педагогического изучения особенностей внутрисемейных отношений и личности самих родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с заиканием подчинена следующим задачам:

- оценить уровень педагогической компетентности родителей (анкетирование);

- определить особенности семейного воспитания в семьях воспитывающих детей дошкольного возраста с заиканием (опросник АСВ, рисуночный тест «Моя семья» для детей и родителей, копинг-тест по Р. Лазарусу).

В соответствии с вышеизложенным была разработана анкета для проведения констатирующей части экспериментального исследования, по оценке педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с заиканием, определены критерии оценки.

Предварительный анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать вывод, что при выявлении сформированности педагогической компетентности родителей отмечен преимущественно средний уровень и уровень ниже среднего, которые характеризуются следующими критериями.

Средний уровень педагогической компетентности: родители знают основную симптоматику заикания (речевую и неречевую); причины возникновения; отдельные причины рецидива; понимают необходимость устранения в дошкольном возрасте; влияние на психику и поведение ребенка; выполняют большинство рекомендаций логопеда; частично понимают необходимость комплексного воздействия на нарушение речи.

Уровень педагогической компетентности ниже среднего: родители знают отдельные симптомы заикания (преимущественно речевые); отдельные причины возникновения; отдельные причины рецидива; не совсем понимают необходимость устранения в дошкольном возрасте; влияние на психику и поведение ребенка; частично выполняют рекомендации логопеда; частично понимают необходимость комплексного воздействия на нарушение речи.

Экспериментальным исследованием подтверждено, что ведущими в семьях, воспитывающих детей с заиканием, являются такие типы родительского отношения как принятие-отвержение, кооперация, авторитарная гиперсоциализация. Сравнительный анализ выраженных черт воспитательного процесса показал, что выявляется сочетание черт негармоничного семейного воспитания: потворствующая гиперпротекция и доминирующая гиперпротекция. Преобладающим типом негармоничного семейного воспитания является потворствующая гиперпротекция.

Полученные результаты актуализируют обязательность осуществления целенаправленной работы с родителями, оптимизирующей детско-родительские отношения, повышающую уровень педагогической компетентности, включающую как наличие теоретических знаний, так и умение проводить коррекционно-развивающие упражнения, игры по коррекции заикания родителями в домашних условиях.

Исходя из вышесказанного, работа с родителями на современном этапе модернизирования системы дошкольного образования рассматривается нами как важное условие, оптимизирующее психолого-педагогический и коррекционно-развивающий процессы с детьми по устранению речевого нарушения в дошкольном возрасте, а также подтверждает необходимость нововведений и внедрение нетрадиционных форм работы с родителями детей с заиканием.

Воспитание всесторонне развитой, гармоничной и уверенной в себе личности, способной успешно социализироваться в обществе и благополучно

перейти на следующую ступень социального развития – обучение в школе является первоочередной задачей образовательного учреждения и определяется важностью поиска и практического применения новых подходов и форм работы педагогов ДООУ с семьей, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями.

Родительские собрания, беседы, информационные стенды, консультирование и т.д. обязательные и необходимые формы работы с родителями детей с заиканием [4]. Однако, требования ФГОС, запрос государства на повышение качества образования в современных образовательных условиях, личные наблюдения из практики, беседы с родителями, результаты диагностического обследования детей и их родителей, факт важности устранения речевого нарушения еще до школы заставляют задуматься о расширении и оптимизации путей взаимодействия педагог-родитель.

В связи с этим, одной из интересных и продуктивных форм взаимодействия педагогов с семьей, на наш взгляд, является Семейный клуб.

Предполагаем, что грамотно построенное взаимодействие педагогов ДООУ и семьи, основанное на современных подходах сотрудничества, способствует повышению эффективности осуществления психолого-педагогического и коррекционно-развивающего процессов содействующих коррекции речевого нарушения (заикание) у детей в дошкольном возрасте.

Представленная форма работы с родителями позволяет вовлечь их в психолого-педагогический и коррекционно-развивающий процессы, усилить педагогическое воздействие, интегрировать специальные знания и навыки в проблемной области, реализовывать диагностическую функцию. Так, педагог опосредованно приобретает информацию о семье (выявление родительских ожиданий, представлений, тревог, страхов, др.) и оказывает в дальнейшей коммуникации необходимое корригирующее воздействие.

Семейный клуб объединяет родителей, как общей проблемой, так и набором наиболее приемлемых форм помощи детям с речевыми нарушениями. Тематика встреч определяется родителями, которые заполняют специально-разработанный с этой целью опросник.

Основу взаимного сотрудничества специалистов (логопед, психолог, невролог и др.), воспитателей дошкольного учреждения и родителей детей с нарушением плавности речи в работе Семейного клуба составляют:

- единство подходов к планированию и осуществлению взаимодействия педагогов, специалистов образовательного и медицинского учреждений и родителей, основанных на учете индивидуальных особенностей семьи;
- единство методологической, организационно-структурной и методической сущности;
- последовательность, системность, ориентированность на результат;
- оценка результативности проделанной работы.

Концептуальная основа предложенной формы работы специалистов и воспитателей ДООУ с родителями определяется обретением доверительных и искренних отношений во взаимном общении.

Работа строится исходя из приоритетных, в данном случае, принципов: преемственность согласованных действий; индивидуального подхода к каждой семье, основанного на результатах диагностического обследования; обратной связи.

Организацию работы Семейного клуба предполагается осуществлять в форме практикума, состоящего из просветительской и прикладной составляющих.

Просветительская часть представляет собой передачу родителям специальных знаний из области логопедии, позволяющих расширить их представления о речевом дефекте. Прикладная часть включает использование практических занятий состоящих из тренингов, упражнений, игр, продуктивных видов деятельности и др.

Поскольку психолого-педагогическая и коррекционно-развивающая работа с детьми с нарушением плавности речи предполагает участие специалистов широкого спектра, поэтому в содержание Семейного клуба включены выступления следующих специалистов: невролог, психолог, логопед.

Цель – вовлечение родителей детей дошкольного возраста с заиканием в психолого-педагогический и коррекционно-развивающий процессы по коррекции речевого дефекта, оптимизация детско-родительских отношений в семье, сплочение коллектива участников образовательного процесса.

Задачи:

- научить родителей детей дошкольного возраста с заиканием формам и методам психолого-педагогической поддержки ребенка на этапе коррекционно-развивающего процесса по коррекции речевого дефекта, грамотно осуществлять практическую работу в условиях семьи;
- наращивать педагогическую компетентность родителей;
- способствовать гармонизации внутрисемейных отношений.

Таблица

**Перспективное планирование «Семейного клуба»**

№	Тема, содержание	Месяц	Участники
1.	<p><b>«Давайте познакомимся»</b></p> <p>1. Презентационный слайд-заставка детского сада, группы.</p> <p>2. Сообщение педагогов по результатам предварительного анкетирования «Знаю ли я своего ребенка?», выявление педагогической компетентности родителей, рекомендации педагогов; игра на групповое взаимодействие «Давайте познакомимся».</p> <p>3. «Речевечок»:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Режим ограничения речи дома», рекомендации специалиста;</li> <li>- сообщение логопеда: «Артикуляционная гимнастика, ее значение в развитии речи детей»; видео просмотр.</li> <li>- практикум – «Сыграй-ка. Гимнастика для язычка», рекомендации специалиста.</li> </ul> <p>4. «Оч.умелые ручки» – аппликация из готовых форм «Наша группа» (дети, родители, педагоги).</p> <p>5. «Умка» – знакомство родителей с ТРИЗ-технологией.</p>	сентябрь	Логопед Воспитатели Родители Дети

2.	<p align="center"><b>«Семейные традиции и культурные ценности из поколения в поколение»</b></p> <p>1. Фотоконкурс «Как отдыхает наша семья», подведение итогов, награждение победителей.</p> <p>2. Сообщение психолога: «Роль бабушек и дедушек в семейном воспитании»; ролевая игра «Как поступят родители».</p> <p>3. «Речевечок»:          – консультация логопеда: «Проведение релаксации в домашних условиях»;          - релаксационный практикум (дети, родители);          - библиотечка для родителей.</p> <p>4. «Оч.умелые ручки» – совместное изготовление поделок с использованием даров осени.</p> <p>5. «Умка» – составление загадок о семье с использованием ТРИЗ-технологии.</p>	октябрь	Логопед Психолог Воспитатели Родители Дети
3.	<p align="center"><b>«Мой родной Череповец»</b></p> <p>1. Выставка рисунков детей «С днем рождения любимый город»; библиотечка: книги о Череповце.</p> <p>2. «Речевечок»:          - сообщение логопеда: «Дыхательная гимнастика в структуре коррекционно-развивающей работы с детьми по коррекции заикания»;          - практикум «Урок дыхательной гимнастики», рекомендации специалиста.</p> <p>3. «Оч.умелые ручки»: «Мастерская волшебников» – изготовление игрушек-султанчиков из цветных карандашей и дождика, игры на дыхание.</p> <p>4. «Умка» – познакомить родителей с методом «мнемотехника», составление рассказа «Мой город» с использованием данного метода.</p>	ноябрь	Логопед Воспитатели Родители Дети
4.	<p align="center"><b>«Играем всей семьей»</b></p> <p>1. Дискуссия «Игры ребенка в детском саду и дома».</p> <p>2. «Речевечок»:          - видео просмотр логопедического занятия: «Упражнение детей в ответах словосочетанием, фразой и распространенной фразой».          - сообщение логопеда: «Научите меня красиво говорить» – синхронизация речи с движением пальцев ведущей руки, рекомендации специалиста.</p> <p>3. «Оч.умелые ручки» – оригами «Елочные игрушки».</p> <p>4. «Умка» – сообщение психолога: «Сказкотерапия дома» – знакомство с методикой; практические приемы, рекомендации специалиста.</p>	декабрь	Логопед Психолог Воспитатели Родители Дети

5.	<p align="center"><b>«Традиции нашей группы»</b></p> <p>1. Видео просмотр «Как мы в парк гулять ходили», сообщение педагога по теме.</p> <p>2. «Речевечок»: - сообщение логопеда: «Как научить ребенка запоминать стихотворение», рекомендации специалиста; - музыкальная релаксация.</p> <p>3. «Оч.умелые ручки»: выставка рисунков «Один день из жизни нашей группы».</p> <p>4. «Умка» – пластический тренинг «Зеркало».</p>	январь	Логопед Воспитатели Родители Дети
6.	<p align="center"><b>«Театр дома»</b></p> <p>1. Театрализованное выступление детей «Лиса и заяц» – театр БИ-БА-БО; сообщение педагога: «Как устроить домашний театр».</p> <p>2. «Речевечок»: - сообщение логопеда: «Массаж и самомассаж при заикании в игровой форме»; - просмотр слайдов «Чтобы ребенок не заикался», рекомендации специалиста.</p> <p>3. «Оч. умелые ручки» – лепка по замыслу (соленое тесто).</p> <p>4. «Умка» – презентация проекта «Моя малая Родина».</p>	февраль	Логопед Воспитатели Родители Дети
7.	<p align="center"><b>«Мамина школа» – секреты воспитания.</b></p> <p>1. Видео просмотр рубрики «Говорят дети» – поздравление мам.</p> <p>2. «Речевечок»: - видео просмотр логопедического занятия: «Упражняем детей в пересказе рассказа, составление рассказа по картине и серии картин»; - сообщение логопеда: «Воспитание плавной речи ребенка в игре с мячом», рекомендации специалиста; - ролевая игра «Найди свою маму».</p> <p>3. Сообщение родителей: «Секреты успешного семейного воспитания – в домашнюю копилку полезных советов» – передача опыта семейного воспитания.</p> <p>4. «Оч.умелые ручки» – «Юные кондитеры – украшаем пирожные» (дети, родители, педагоги).</p> <p>5. «Умка» – «Речевые игры», практическое применение; рекомендации педагога.</p>	март	Логопед Воспитатели Родители Дети
8.	<p align="center"><b>«Семейный час»</b></p> <p>1. Сообщение-презентация невролога: «Предупредим рецидивы заикания», советы и рекомендации специалиста.</p> <p>2. «Речевечок»: - сообщение логопеда: «Типы родительского отношения их влияние на развитие ребенка», рекомендации специалиста; - музыкальная релаксация.</p> <p>3. «Оч.умелые ручки» – оформление фоторамки для семейной фотографии.</p> <p>4. «Умка» – психо-гимнастика с родителями, научить приемам.</p>	апрель	Невролог Логопед Воспитатели Родители Дети

9.	<p align="center"><b>«Школа первоклассника»</b></p> <p>1. Выставка творческих работ «Веселые буквы»; сообщение педагогов: «Успехи за год» – о достижениях, результаты итогового обследования детей и родителей; торжественное поздравление родителей за активное участие в жизни группы, награждение.</p> <p>2. «Речевечок»:  - видео просмотр логопедического занятия: «Творческое рассказывание», рекомендации специалиста.  - сообщение логопеда: «В школу с радостью», рекомендации специалиста;  - игра «Собери портфель».</p> <p>3. «Оч.умелые ручки»: «Волшебная кисточка» – рисование в технике «по-сырому».</p> <p>4. «Умка» – игры с использованием метода эмпатии.</p>	май	Логопед Воспитатели Родители Дети
----	---	-----	--

Оценка эффективности применения данной формы работы с предложенным ее содержанием, посредством итогового диагностического исследования, включает:

- определение уровня педагогической компетентности родителей;
- определение степени заинтересованности и вовлеченности родителей в процесс устранения речевого дефекта;
- изучение особенностей внутрисемейных отношений и сравнение полученных данных с результатами исходного диагностического обследования, др.

В настоящем исследовании предпринята попытка определить концептуальные основы взаимодействия образовательной организации с родителями детей с заиканием, посредством использования современных форм работы с семьей, которая в дальнейшем будет продолжена и подвергнута анализу ее результативности.

#### Список литературы

1. Захарова, Т.В. Особенности семейного воспитания детей с нарушениями речи [Текст] / Т.В.Захарова, В.Н. Поникарова Специальная семейная педагогика – М., 2009. – С. 186-206.
2. Лубовский, В.И. Общие проблемы специальной диагностики [Текст] // Специальная психология / В.И. Лубовский. – М., 2003. – С. 18.
3. Селиверстов, В.И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия: Учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений [Текст] / В. И. Селиверстов – М., 2000. – 208 с.
4. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» [Текст] / под ред. В.И. Селиверстова, О.А. Денисовой, Л.М. Кобриной. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 358 с.
5. Ткачева, В.В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии [Текст] / В.В. Ткачева. – М.: УМК «Психология», 2004. – 192 с.
6. Якуничева, А.Н., Поникарова, В.Н. Своеобразие детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / А.Н. Якуничева, В.Н. Поникарова // Специальное образование: традиции и инновации: материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 10-11 апр. 2008 / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка; редкол. Н.Н. Баль [и др.]; отв. ред. С.Е. Гайдукевич. – Минск: БГПУ, 2008. – С. 263 – 266

7. Якуничева, А.Н. Методические рекомендации по организации коррекционно-развивающей работы, направленной на гармонизацию детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с заиканием [Текст] / А.Н. Якуничева – Череповец, 2007. – 36 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ЗАРОЖДЕНИЯ ВОЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ**

*Попов А.В.*

преподаватель кафедры УМТО ВВС, Военный учебно-научный центр  
Военно-воздушных Сил «Военно-воздушная академия  
имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Россия, г. Воронеж

В статье рассматривается возникновение и становление военного образования в Российской империи. С развитием военной педагогики, как науки, появилась возможность исследовать собственно педагогические проблемы военного образования.

*Ключевые слова:* военное образование, кадетский корпус, специальные классы, военно-педагогические идеи, военная реформа.

Военное дело на Руси имеет богатую историю, а, следовательно, значительный опыт его организации, передачи и совершенствования. Его истоки уходят в глубокую древность и неотделимы от борьбы наших предков против иноземных захватчиков за свободу и независимость Родины.

Создание первых русских военных школ было обусловлено рядом специфических причин:

1. При переходе на рекрутскую повинность значительно возросла численность русской армии, что потребовало увеличения профессионально подготовленных офицерских кадров. Волонтеров и дворянских недорослей, посылаемых за границу, было явно недостаточно для растущих потребностей государства. Кроме того, обучение за границей было дорогим, а успеха не гарантировало.

2. Большая часть начальствующего состава солдатских, рейтарских и стрелецких полков не имела профессиональной по тем временам подготовки, командному корпусу не было известно то, что в передовых европейских армиях знали даже рядовые.

3. Опора на иностранных офицеров не оправдала себя: были неоднократные случаи предательства с их стороны (например, события под Нарвой в 1700 году); часто возникали конфликты между офицерами и солдатами, так как комплектование российской армии проходило на национальной основе, а офицеры были иностранцами и в основной своей массе плохо осваивались с русскими порядками, взглядами и привычками.

4. Кроме того постоянные войны и военные походы приводили к значительной потере офицерского состава.

Первым из созданных учебных заведений в России, отвечающим на тот период требованиям времени, была учрежденная в Москве Школа математических и навигацких наук у Сухаревой башни (1701 год). Директором школы был назначен математик профессор Эбердинского университета (Англия) Генри Фарварсон (Фергансон). Находясь в 1698 году в Англии, Петр I договорился с ним о переходе на русскую службу директором школы. С Г. Фарварсоном в Россию приехали преподаватели Стенли Гвин и Ричард Грейс [3, с.184].

В то же время, при Петре I военные школы стали одним из «социальных» лифтов, позволявших подняться наверх выходцам из низших сословий. Основанием продвижения по службе считались личные заслуги вместо старого подхода – родовитости. Ни один дворянин не мог стать офицером, если не служил солдатом, но всякий офицер, кто бы он ни был по своему происхождению, становился дворянином. Вместе с тем единая система военно-учебных заведений по подготовке будущих офицеров в «Петровскую» эпоху не была создана. Как подчеркивал известный историк К. Валишевский «Петр легкомысленно взобрался на вершину лестницы, не заботясь о промежуточных ступенях» [1, с.94], так как, начав с первоначальных школ, Петр I сделал скачок к самому высшему по тем временам образованию: инженерному искусству, мореплаванию, высшей математике и другим видам деятельности.

Специальные школы, созданные в своей основной массе в годы Северной войны, осуществляли ускоренную подготовку офицеров и давали в основном, знания прикладного характера. Это привело к тому, что стала ощущаться нехватка широко образованных дворян, которые были бы в состоянии участвовать в работе государственных органов и вооруженных сил. Но для этого необходимы были военно-учебные заведения, осуществляющие подготовку будущих офицеров с учетом новых реалий и с уклоном на общеобразовательный, культурный компонент.

Исходным материалом для организации учебно-воспитательного процесса в военно-учебных заведениях послужил опыт Пруссии, Дании, Франции. Этот опыт был творчески обобщен Павлом Ивановичем Ягужинским, который в молодости начинал карьеру денщиком при Петре I.

П.И. Ягужинский, учтя опыт подготовки офицеров на Западе, изучив современную организацию учебно-воспитательного процесса в их военно-учебных заведениях, а также опыт русских военных школ Петровских времен, представил в записке свои соображения по организации корпуса для дворянских детей графу Б. Миниху, будущему президенту Военной коллегии. Последний добавил в записку свои коррективы и сформулировал предложения по организации Кадетского корпуса в виде проекта. Важной особенностью проекта было то, что только Кадетский корпус мог «производить» командные кадры, несмотря на похожие учебные программы других образовательных учреждений страны.

В июне 1731 года в Петербурге были организованы классы, образно названные «Рыцарской академией». 17 февраля 1732 года эти классы, располагающиеся на Васильевском острове, были преобразованы в Шляхетский

кадетский корпус со штатом в 200 человек, набираемых из российских провинций, Лифляндии и Эстляндии. Главной причиной учреждения корпуса, как замечала Анна Иоанновна, послужили «недостатки офицеров, производившихся из нижних чинов, отличавшихся слабой образованностью и грубостью манер» [2, с.221]. С этого времени в России наступила эпоха функционирования кадетских корпусов как учреждений ярко выраженного, сословного характера, готовящих офицеров первичного звена.

В Петровскую эпоху в ходе учреждения военно-учебных заведений были созданы основы военного образования в России. Его характерными чертами являлись: опережающее развитие военного образования по отношению к гражданскому и к воинской деятельности; переход от стихийно-ситуативной практики обучения к формированию элементов педагогического процесса в учреждаемых военных школах; преимущественное развитие теорий рационализма и их практическая реализация в содержании обучения военных кадров; преобладание методов индивидуальной подготовки будущих офицеров, появление принципов народности, доступности и последовательности в обучении; дифференциация содержания подготовки офицеров с учетом специфики войск; формирование категориального аппарата военно-педагогической направленности и его активное использование в практике военного образования; усиление государственных и духовно-нравственных основ воспитания будущих офицеров.

#### **Список литературы**

1. Каменев А.И. История подготовки офицерских кадров в России / А.И. Каменев. – М.: Воениздат, 1990. – 188 с.
2. Морихин В.Е. Традиции офицерского корпуса России / В.Е. Морихин. – М.: Терра, 2003. – 319 с.
3. Новицкий В.Ф. Военная энциклопедия / В.Ф. Новицкий. Т.3. – СПб., 1911. – 318 с.
4. Свиридов В.А. Из истории подготовки офицерских кадров в России: учебное пособие / В.А. Свиридов. – Воронеж: ВИРЭ, 1997. – 96 с.

## **РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ КИНЕТИЧЕСКОГО И КИНЕСТЕТИЧЕСКОГО ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИЗАРТРИЕЙ И АМБЛИОПИЕЙ**

***Роменко Е.С.***

учитель-логопед, Муниципальное бюджетное учреждение  
«Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 9»  
Россия, г. Красноярск

В статье рассматриваются особенности двигательных функций (мелкая моторика, общая моторика, артикуляционная моторика) у дошкольников с речевыми нарушениями (дизартрия) и недоразвитием двигательных функций, отягощенное нарушением зрения (амблиопия). Так же представлены результаты изучения кинетического и кинестетического праксиса у этих детей.

*Ключевые слова:* дизартрия, амблиопия, кинетический праксис, кинестетический праксис, общая моторика, мелкая моторика, артикуляционная моторика, кинезеология, биоэнергопластика.

В настоящее время, по данным зарубежных и отечественных исследователей, количество детей с дизартрией, испытывающих затруднения в освоении социальной микросреды, значительно возросло. В большей степени эти затруднения проявляются при поступлении ребёнка в школу (Б.Н. Алмазов, Е.М. Мастюкова, Л.Т. Журба, R.Merton, T.Parsons и др.).

Для дошкольников с дизартрией и нарушением зрения (амблиопия), решение вопроса ранней социальной адаптации имеет большое значение в связи с тем, что с определенного момента они неизбежно начинают отставать от сверстников в формировании двигательных функций. Амблиопия («ленивый глаз») – это различные по происхождению формы понижения зрения, причиной которых преимущественно являются функциональные расстройства зрительного анализатора, не поддающиеся коррекции с помощью очков или линз. Вследствие трудностей зрительно-двигательной ориентации у детей с амблиопией наблюдается гиподинамия, нарушение осанки, плоскостопие, снижение функциональной деятельности дыхания и сердечнососудистой системы. Так же у таких детей страдает пространственная ориентировка и координация движений [2].

В связи с этим нами было проведено исследование, направленное на выявление особенностей кинетического и кинестетического праксиса у детей с дизартрией и амблиопией.

Цель исследования: выявить особенности и уровень сформированности кинетического и кинестетического праксиса у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией и амблиопией.

Исследование проводилось в течение сентября – ноября 2014 года на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида для детей с нарушенным зрением №218 Советского района г. Красноярска. В нашем эксперименте приняли участие 10 детей, являющихся воспитанниками старших групп, 5 девочек и 5 мальчиков, возраст которых от 5 до 6 лет. Все дети имели заключение ПМПК: общее недоразвитие речи III уровня, дизартрия, амблиопия.

Исследование проводилось на основе проб и методик Н.И. Озерецкого, А.Р. Лурии, Н.М. Трубниковой, Т.В. Верясовой [2, 3, 5].

При его проведении использовались общепринятые в логопедии методы исследования произвольной моторики пальцев рук, общей моторики, моторных функций артикуляционного аппарата. Исследование включало 3 серии заданий:

1. Обследование состояния общей моторики.
2. Обследование произвольной моторики пальцев рук.
3. Обследование подвижности артикуляционного аппарата.

Данные эксперимента наглядно показали значительные трудности в динамической и статической организации двигательных актов у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией и амблиопией.

Для всех детей с дизартрией и амблиопией при выполнении проб, направленных на исследование общей моторики оказывалось невозможным удержать равновесие, дети балансировали туловищем, раскачивались из стороны в сторону, а иногда даже падали, что свидетельствует о нарушении статической координации движений. В плане динамической координации сложность у всех испытуемых вызвали упражнения на воспроизведение одновременных движений при обследовании общей моторики. Это такие упражнения как чередование шага и хлопка, упражнения с мячом (отбивание о пол, подбрасывание вверх). 70% детей проявили моторную неловкость в упражнениях с мячом. Задания выполнялись с напряжением, замедлялся темп переключаемости с одного движения на другое, дети часто теряли мяч.

Исследование тонкой моторики пальцев рук показало, что у 60% испытуемых нарушения статической и динамической моторики пальцев рук проявилось в виде недостаточной переключаемости, застревании пальцев рук на одном движении, неточности выполнения движений. Нарушения динамической координации проявились в пробах на синхронность работы обеих рук и в пробах на переключаемость у 50% испытуемых.

Результаты исследования моторных функций артикуляционного аппарата показали, что у всех испытуемых детей (100%) выявлены разнообразные нарушения, как статики, так и динамики артикуляционных движений. Произвольное удержание артикуляционных поз языка вызвали затруднения, отражающие состояния статической координации у 70% испытуемых. Исследование кинестетических функций у детей показали, что при выполнении наблюдался тремор, девиации, трудности принятия и удержания позы.

Движения на исследования динамической координации дети выполняли с напряжением, медленно и неточно, наблюдались множественные синкинезии в таких упражнениях: «часики», «качельки», «лошадка», «трубочка-улыбочка». Невыполнение данных проб указывает на нарушение кинетической основы движения.

По результатам выполнения заданий испытуемые распределены по уровням успешности следующим образом: высокий уровень - 7% детей, уровень выше среднего - 3% детей, средний уровень - 23% детей, уровень ниже среднего - 37% детей, низкий уровень - 30% детей.

Качественный анализ результатов исследования позволил распределить детей на две типологические группы: 1 группа - 30% детей (3 человека), у которых наиболее выражены нарушения кинетического праксиса. Для них характерны трудности переключения движений.

2 группа - смешанная, в нее входят дети, у которых нарушен кинетический и кинестетический праксис. Для них одинаково характерны нарушения и динамической, и статической координации движений.

С учетом типологических групп были разработаны комплексы упражнений и заданий в сочетании с кинезиологическими упражнениями [8] и упражнениями, направленными на развитие содружественного взаимодей-

ствие руки и языка. Каждый комплекс предполагает три варианта работы, направленных на развитие: артикуляционной моторики, мелкой моторики, общей моторики. Все направления обрабатываются параллельно. 1 группе детей предлагается в большей степени упражнений на развитие кинетического праксиса, а 2 группе в равной степени предлагаются упражнения на развитие и кинестетического, и кинетического праксиса. Использование таких кинезиологических упражнений как: «Чечётка», «Колёночки», «Чуха», «Цыганочка», «Вертолётик», «Канат», «Колокол», «Выравнивание сферы», «Фиксация состояния» способствуют активизации мозга в целом, разогреву и улучшению эластичности всех мышц, держащих позвоночник, снятию челюстных зажимов, развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики.

По данным исследователей [1, 4, 6, 7] телесноориентированные методы, методы биоэнергопластики, включающие движения тела, совместные движения руки и артикуляционного аппарата, если они пластичны, раскрепощены и свободны, помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организме. Движения пальцев рук, положения ладони, органов артикуляционного аппарата, сопровождаемые речью логопеда, способствуют формированию зрительных, слуховых и двигательных образов артикуляционных программ. Активизируют импульсы, идущие к коре головного мозга и способствуют формированию межанализаторных связей. Это оказывает чрезвычайно благотворное влияние на активизацию интеллектуальной деятельности, психомоторных функций, развивает координацию движений мелкую и артикуляционную моторику. Ежедневное использование комплекса упражнений существенно ускоряет исправление неправильно произносимых звуков у детей с нарушенными кинетическим и кинестетическим праксисом.

#### Список литературы

1. Бушлякова Р.Т. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 30 с.: ил. – (Коррекционная педагогика)
2. Верясова Т.В. Исследование моторного праксиса у дошкольников с нарушениями речи – учебное пособие. – Екатеринбург, 2000. – 46 с.
3. Верясова Т.В. Роль двигательного анализатора в развитии речевой деятельности детей – учебное пособие – Екатеринбург, 2000. – 51 с.
4. Лазаренко О.А. Артикуляционно-пальчиковая гимнастика. Комплекс-упражнений. – М.: Айрис-пресс, 2011. – 32 с.: ил. – (Популярная логопедия)
5. Озерский Н.И. Метрическая шкала для исследования моторной одаренности. – Орехово-Зуево, 1923. – 76 с.
6. Репина З.А., Доросинская А.В. Опосредованная артикуляционная гимнастика для детей дошкольного возраста, – НПРЦ «Бонум», г. Екатеринбург, 1999.
7. Сиротюк А.Л. Упражнения для психомоторного развития дошкольников: Практическое пособие. – М.: АРКТИ, 2008. – 60 с.
8. Paul Dennison and Gail Dennison. Teacher's Edition, 2010. – 46 с.

## ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

*Садовски М.В.*

доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, канд. филос. наук, доцент, Белгородский государственный национально-исследовательский университет, Россия, г. Белгород

*Сергеева А.С., Андреева П.Е.*

студенты кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, Белгородский государственный национально-исследовательский университет, Россия, г. Белгород

Исследованию посвящено рассмотрению особенности социализации детей с речевыми нарушениями в учреждениях дошкольного образования.

*Ключевые слова:* социализация, дети с ОВЗ, дети с РН, коммуникация.

Общество должно понять, что ребёнок – не пассивный объект социальной помощи, а развивающийся человек, который имеет право на удовлетворение разносторонних социальных потребностей в познании, общении, творчестве. Государство призвано пойти навстречу социальным потребностям ребенка и создать систему социальных служб, позволяющих улучшить процесс социализации и индивидуального развития ребенка [3].

Социализация детей способствует повышению уровня коммуникации, также обогащает лексический словарь, развивает грамматику и связную речь ребенка.

В связи с этим, актуальной проблемой остается социализация детей с ОВЗ. Это важно особенно для детей с речевыми нарушениями, поскольку дети с РН испытывают трудности при вступлении в контакт со сверстниками, затрудняются в подборе слов и грамотном построении предложений. Поэтому у детей с речевыми нарушениями имеются трудности в коммуникации [2].

Проблемой социализации детей с РН занимались: Акатов Л.И., Мудрик А.В., Галагузова М.А., Щетинина А.М, Филонов Г. Н. Грачева И.А., Данилюк Л.А.

Социализация – развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах. В процессе социализации индивид становится личностью и приобретает знания, умения и навыки, необходимые для жизни среди людей [3].

Главная проблема детей с РН заключается в нарушении коммуникации со сверстниками и взрослыми из – за ограниченности словарного запаса и недостаточно развитой связной речи.

Для успешной социализации детей с речевыми нарушениями, в ДОУ применяется целый ряд мер:

1. Применение адаптированных образовательных программ, разработка индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов и применение специальных методик при обучении детей с РН.

2. Обогащение предметно-пространственной среды, наполнение которой представляет возможность ребёнку для саморазвития.

Развивающая среда в группах целесообразна она становится средством передачи социального опыта.

3. Обеспечение психологического комфорта ребёнка в образовательном учреждении с целью сохранения физического и психического здоровья детей с речевыми нарушениями.

4. Повышение профессионализма воспитателей, специалистов дошкольного учреждения, в области социализации детей с РН через курсовую подготовку, семинары-практикумы.

5. Организация целостной педагогической системы, грамотное и педагогически целесообразное построение воспитательно-образовательного процесса. Выстраивание единой коммуникативной среды. Важным условием организации социально-ориентированной образовательной деятельности является партнёрство, которое даёт возможность включить детей в выполнение реальных дел, участие в проектах, преобразование реальной жизни [1].

Важным аспектом социализации детей с РН является выстраивание сотрудничества по типу «педагог-дети-родители». Признание приоритета семейного воспитания требует нового отношения к семье и новых форм работы с семьями со стороны дошкольного учреждения. Новизна таких отношений определяется понятиями «сотрудничество» и «взаимодействие».

Таким образом, в результате обучения детей с РН по программам ДОУ, а также целенаправленной работе всех специалистов ДОУ совместно с родителями, ребенок с РН может успешно социализироваться в окружающую среду.

#### **Список литературы**

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гу-манит. изд. центр ВЛАДОС, 2003, 368 с.

2. Лубовский В.И. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005, 464 с.

3. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учебник для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000, 200 с.

## ЭТИКО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗВЕНО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Сафиева Р.З.**

профессор кафедры инженерной педагогики, д-р тех. наук, профессор,  
РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, Россия, г. Москва

**Фалеев А.Н.**

доцент кафедры инженерной педагогики, канд. филос. наук, доцент,  
РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, Россия, г. Москва

В статье рассматриваются актуальные проблемы гуманитарной подготовки кадров высшей квалификации. Выявляются способы повышения гуманитарной культуры личности специалиста в целом. Особое внимание уделяется вопросам преподавания этики в вузе.

*Ключевые слова:* высшее образование, гуманитаризация, гуманизация, образовательный процесс, этика.

В теоретическом плане можно считать общепризнанным то положение, которое утверждает, что в современных условиях ведущими тенденциями развития системы образования являются его глубокая и радикальная гуманитаризация и гуманизация. Надо сказать, что указанные тенденции связаны друг с другом органически. Если гуманитаризация образования обращает внимание на формирование активной жизненной позиции индивида, его способности понимать другого человека, сочувствовать ему, воспринимать иные миры человеческой культуры и терпимо к ним относиться, то гуманизация ориентирует образование на видение человека как высшей ценности, а процесса обучения и воспитания как процесса становления личности. Необходимо осознать, что игнорирование этих требований приводит к формированию «одномерности», «частичности», человека с технократическим стилем мышления.

Стало быть, для преодоления феномена «одномерности» при подготовке специалистов необходимо придать большой вес гуманитарным по содержанию учебным дисциплинам, преодолеть рациональную однозначность научно-технического знания, его жесткую детерминированность и кажущуюся независимость от наук о человеке и обществе. Движение в этом направлении, естественно, должно в полной мере учитывать мировой опыт развития системы образования, который, кстати, недвусмысленно свидетельствует о том, что на уровне высшей школы гуманитарные по содержанию учебные дисциплины занимают значительно большее место, чем у нас.

Современное вузовское образование невозможно представить без информатизации, результаты внедрения которой отражаются на всей деятельности учебного заведения, кардинально меняют весь образовательный процесс. В то же время, следует отметить сложность и противоречивость процесса компьютеризации и информатизации образования, наличие наряду с положительным характером этого процесса негативных явлений. Большую

тревогу вызывают такие трудно решаемые проблемы, связанные с внедрением в образовательный процесс компьютерных технологий, как падение интереса к чтению книг; последствия, связанные с информационной перегрузкой человека и нарушениями естественной коммуникации.

В современных условиях ориентация образования на «зубрежку», механическое заучивание учебного материала подавляет мышление учащихся, особенно, на ранних этапах их развития. Интеллект развивается лишь тогда, когда происходит осмысленное воспроизведение знаний и их четкая организация. Существенную помощь здесь смогли бы оказать такие предметы, как логика и научная риторика, изучение которых способствует повышению культуры рационального мышления.

Вузовское образование сегодня не ограничивается лишь формированием рационального мышления, тем более что абсолютизация рационального фактора в образовании, преувеличение значимости абстрактного мышления ведут к дисгармонии разума и чувств, к душевной глухоте, которые потом с трудом преодолеваются вне стен учебных заведений.

В современной образовательной деятельности вуза особую значимость в процессе формирования личности студента приобретает духовно-нравственное воспитание, актуализирующее обсуждение вопроса о месте и роли этических знаний в гуманитарной подготовке специалиста. На рассмотрение этого вопроса самым серьезным образом влияет, помимо прочего, растущий интерес к духовности, нравственности, который общественным настроением адресуется, в первую очередь, к религии, увлечение которой, часто принимающее характер модного поветрия, сопровождается игнорированием философско-аналитических и рационально-логических подходов к проблемам духовно-нравственной жизни. В этих условиях, именно система образования, выполняющая в своем высшем звене функцию воспроизводства интеллигенции, призвана формировать в общественном сознании потребность в рациональном осмыслении духовно-нравственных вопросов личного и общественного бытия, в освоении нравственного опыта человечества. На уровне вуза эту работу невозможно эффективно вести, не вводя специального курса этики, исследующей духовно-нравственный мир человека и общества. И, конечно, реализация этого не может не быть составной частью общей структурной перестройки содержания образования, которая встает сегодня, прежде всего, как задача обогащения гуманитарных дисциплин ценностным содержанием, духовно-нравственной проблематикой.

Таким образом, одним из важных направлений гуманитаризации вузовского образования является насыщение и обогащение его содержания этическими знаниями, что предполагает использование двух основных путей: во-первых, преподавание в вузе специального курса этики и, во-вторых, включение этических знаний в содержание всех без исключения учебных дисциплин. Первый путь, в свою очередь, актуализирует потребность в творческом

поиске необходимых для преподавания этики новых, глубоко продуманных учебных программ.

В рамках данной статьи не ставится задача разработки конкретной программы по этике – это требует специальной большой работы. Однако совершенно необходимо отметить, что любой из возможных вариантов такой программы предполагает рассмотрение вопроса о том, что изучает этика, каков ее предмет. А это невозможно сделать без обращения к истории этой древнейшей из наук, без выяснения того позитивного вклада, который был внесен этическими школами прошлого, исторически различными моральными системами в развитие духовной культуры человечества. Думается, что без знакомства учащихся с той грандиозной этической традицией, которая складывалась в многовековом обретении человечеством нравственного опыта, невозможна реализация установки на воспитание уважительного и терпимого отношения к другим культурам, мировоззрениям, системам ценностных ориентаций, что составляет одну из важнейших задач гуманитаризации образования.

Представляется, что в новые вузовские программы обязательно должен входить раздел, посвященный никогда не теряющим остроту и принципиальный смысл вопросам вины, совести, ответственности. Иначе говоря, нравственным проблемам человеческого бытия с их извечным стремлением к «оправданию добра».

В современных условиях при изучении этики нельзя ориентироваться на какую-либо одну теоретическую концепцию. Поэтому новые программы обязательно должны освещать различные подходы и решения с обязательным анализом их содержания, ибо любая теоретическая концепция имеет определенные основания и возникает не случайно. Более того, именно такая установка позволяет стимулировать самостоятельную рефлексию учащихся. В преподавании этики необходимо постоянно адресоваться к личному жизненному опыту, к конкретным коллизиям, которыми изобилует жизнь учащихся, побуждая их к самостоятельному поиску добра, справедливости, честности.

При этом огромное значение в преподавании этики, которое в методологическом отношении должно строиться не на декларировании моральных норм и преподнесении нудных нравоучений, а на максимальной активности учащихся имеет сама личность преподавателя, стиль его общения с учащимися, умение устанавливать психологический контакт и создавать атмосферу доброжелательности и искренности на занятиях. Эти требования – вопрос профессиональной пригодности преподавателя, которому в нынешних условиях необходимо искать выход за пределы традиционной модели преподавания этики, игнорирующей ее нормативный характер.

## ПРИМЕНЕНИЕ МЕТА-МОДЕЛИ РЕФЛЕКСИИ В ОРГАНИЗАЦИОННОМ КОНСУЛЬТИРОВАНИИ

*Сизикова Т.Э.*

доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии,  
канд. псих. наук, доцент, Институт Детства, ФГБОУ ВПО «НГПУ»,  
Россия, г. Новосибирск

*Неретина Т.Г.*

доцент кафедры педагогики, канд. пед. наук, доцент,  
Институт педагогики, психологии и социальной работы,  
ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск

В статье мета – модель рефлексии рассматривается в качестве основы управленческих и консультационных инструментов создания рефлексивных ситуаций, которые оказывают прогрессивное воздействие и влияние на развитие организации и личности. Рассмотрены этапы рефлексивного управления в организации. Представлен метод «Мультимедийного мышления», который позволяет решить одновременно несколько основных задач сбалансированного стратегического развития организации.

*Ключевые слова:* рефлексивное управление, мета-модель рефлексии, рефлексивные методы, метод «Мультимедийное мышление».

В рамках рефлексивного управления и организационного консультирования нами разработано на основе мета-модели рефлексии несколько рефлексивных методов – управленческих и консультационных инструментов, с помощью которых создается рефлексивная ситуация, оказывающая прогрессивное воздействие и влияние на развитие организации и личности. На протяжении 10 лет применения данных методов в организациях были получены значительные высокие результаты.

В процессе рефлексивного консультирования мы вводим принцип «2R», под которым подразумевается связка «разрыв  $R_1$  – ресурс  $R_2$ » и работаем с многоступенчатыми рефлексивными матрицами:  $(R_1 - R_2)_1 \rightarrow (R_1 - R_2)_2 \rightarrow (R_1 - R_2)_3 \rightarrow (R_1 - R_2)_4 \rightarrow \dots$ . Данный принцип положен в основу рефлексивного управления, этапы которого мы предлагаем рассмотреть более подробно.

Первый этап рефлексивного управления в организации включает в себя заполнение матрицы «разрывы». По горизонтали и вертикали матрицы зеркально вписываются структурные подразделения компании. По диагонали размещаются затруднения («разрывы») в деятельности, именно то, в чем несогласованна деятельность, связывающая структурные подразделения между собой.

Второй этап – заполнение матрицы «ресурсы». Схема заполнения матрицы аналогична матрице «разрывы». Работа с матрицей вскрывает потенциал и формирует намерение. Впоследствии выделенные ресурсы подлежат проверке исследованиями и критикой. После этого они становятся основой для принятия управленческих решений.

Особенность этого метода в том, что с каждым последующим актом его применения повышается результативность, сокращается время, затраченное на заполнение матриц, и возникает новый взгляд на развитие организации (что, несомненно, является основным положительным моментом). Меняется не только логика интерпретаций реальности («картинки»), но и самосознание и мышление сотрудника [2, с. 20].

Третий этап – построение дерева целей.

Четвертый этап – согласование матрицы «ресурсы» и дерева целей. При обнаружении рассогласованности вносятся изменения, нарабатывается новое содержание.

Пятый этап – стратегическое и оперативное планирование.

Шестой этап – реализация планов, гибкость реагирования на ситуационные изменения при сохранении стратегической линии развития.

Промежуточным этапом является рефлексирование способа, метода, средств деятельности (как создавался план, как проходила работа с матрицами).

Для повышения эффективности производственной деятельности на основе рефлексии как механизма саморазвития, нами разработана рефлексивная оценка труда сотрудника. Она состоит из согласованных между собой оценок руководителя и самооценки подчиненного. Оценка имеет свой материально выраженный эквивалент – заработная плата сотрудника. С помощью «Рефлексивной матрицы оценки и оплаты труда» оценивается и оплачивается работа по трем основным блокам параметров: 1) качество труда сотрудников; 2) объективные показатели труда; 3) деловые качества сотрудника как составляющие основу корпоративной культуры [1, с. 72]. Наполнение каждого блока зависит от оцениваемой позиции (должности). Оценка труда по данным параметрам позволяет оказывать сильное управленческое воздействие и тем самым стимулировать профессиональное совершенствование, выполнение и перевыполнение плана, соответствие корпоративным стандартам [4, с. 412].

Объективность оценивания обеспечивается анализом и сравнением объективных показателей (фактический объем продаж) и качественных показателей (например, оценка качества взаимодействия продавца-консультанта с покупателем). Матричная модель оценки и оплаты труда позволяет: согласовать основные виды стимулирования, варьировать оплату труда в устанавливаемых пределах минимума и максимума, выстроить сотруднику целевую, результативную самомотивацию достижения [3, с. 19].

С целью стратегического и оперативного планирования мы разработали метод «Мультимедийного мышления» с помощью своей системности и выражения одних и тех же мыслей в разных формах (тексте, образе, схеме, ключевой мысли и т.п.) этот метод позволяет решить одновременно три основные задачи для организации сбалансированного стратегического развития: единое стратегическое видение развития бизнеса; личностно-профессиональный коучинг управленческой команды и командообразование.

В ходе исполнения метода, мысли, возникающие на конкретную тему, например, предвидение развития конкурентной среды, выражаясь в разных формах, наполняются новым содержанием (корректируются или вовсе меняются). В этих мыслях обязательно есть личные потребности, цели, представ-

ления, страхи, опасения, желания и т.п. В ходе заполнения необходимых восьми разделов, представленных ниже, и согласования этого содержания с другими сотрудниками, которые тоже заполняют данные разделы, все мысли сотрудника на заданную тему корректируется, изменяются [5, с. 51].

Рефлексивный метод – «мультимедийное мышление», позволяет решить главную задачу для управления организацией – сделать так, чтобы личные цели совпадали с целями развития организации и самое главное, точно и правильно ответить на вопрос: «Куда и как благодаря этому ей развиваться». Таким образом, метод охватывает следующие восемь составляющих, необходимых для выбора и рождения правильной стратегии развития организации, управленческой команды и личности: 1) предвидение развития конкурентной среды; 2) предвидение тенденций госполитики (мировых тенденций) в значимых для вашего бизнеса областях; 3) предвидение развития партнерских отношений (поставщики, дилеры и т.п.); 4) знание профессионально-личной зоны ближайшего развития; 5) предвидение развития и изменений в зоне вашего ближайшего окружения; 6) предвидение организационно-функционального развития вашей компании; 7) предвидение востребованности вашего продукта (услуги); 8) предвидение развития корпоративной среды.

#### **Список литературы**

1. Неретина, Т.Г. Организация сервисной деятельности / Т.Г. Неретина. М. : Флинта, 2011. 154 с.
2. Сизикова, Т.Э. Время подумать об эффективных инструментах управления в бизнесе / Т. Э. Сизикова // Менеджмент сегодня. Москва, 2009. № 3. С. 18 – 24 .
3. Сизикова, Т.Э. Система оплаты труда на основе рефлексивной матрицы оценки труда / Т. Э. Сизикова // Менеджмент сегодня. Москва, 2007. № 2. С. 18 –21.
4. Сизикова, Т.Э. Статическая и динамическая модели рефлексии / Т. Э. Сизикова // Мат. пятого Росс. филос. конгресса «Наука. Философия. Общество». Новосибирск, 2009. Т. 2. С. 412 – 413.
5. Щедровицкий, Г. П. Организация, руководство, управление. / Г. П. Щедровицкий //Форматирование электрон. версии: Марат Садыков / sadykov.org / 8 февраля 2009 г. 200 с.

## **РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ БЕГЛОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

***Слонь О.В.***

доцент, кандидат филологических наук,  
Оренбургский государственный педагогический университет,  
Россия, г. Оренбург

***Суханова Н.В.***

студентка 4 курса факультета дошкольного и начального образования,  
Оренбургский государственный педагогический университет,  
Россия, г. Оренбург

В статье рассматривается развитие беглого чтения посредством применения различных методик (чтения вслух и про себя, жужжащее чтение). Развитие скорости чтения

позволяет не только ускорить технику чтения, но и развивать мышление, речь, творческую сторону, увеличивать кругозор учащихся.

*Ключевые слова:* техника чтения, жужжащее чтение, чтение вслух и про себя, развитие беглого чтения.

Для того, чтобы решить проблемы по формированию и развитию навыков чтения в начальной школе, любой учитель пытается придти к тому, чтобы чтение для учеников было менее тяжелым, а взаимодействие с книгами доставляло бы им удовольствие. Ведь именно книги помогают учащимся увеличивать словарный запас, помогают общению с людьми, именно чтение добавляет уверенности, развивает память и мышление, делают детей творческими и дают учащимся возможность сконцентрироваться на чтении. На данную проблему обращали внимание такие ученые как Т.А.Ладыженская, М.П.Воюшина и др.

Прием беглого чтения – это сложное, комплексное явление, которое включает в:

- понимание содержания текста и его смысл;
- умения правильно читать включает в себя прочитывание слова так, чтобы не было пропусков, каких-либо изменений, перестановок искажений слогов, слов;

- выразительное чтение – это чтение, которое включает в себя интонирование знаков препинания, интонирование, которое связано с пониманием данного текста;

- различные способы чтения – например, побуквенный и отрывистый, слоговое и плавное слоговое, слоговое с чтением целых слов и чтение целыми словами и группами слов;

- темп чтения, т.е. характерная для каждого возраста скорость чтения. Так беглое чтение понимает Оморокова М.И. в своей работе «Совершенствование чтения младших школьников».

Под **техникой чтения** мы понимаем узнавание написанных букв, правильное соотношение их со звуками и произношение их в том порядке, в котором они даны – в виде слогов, слов, предложений. Кроме того, чтение содержит технические навыки и процесс понимания смысла читаемого. Это две части, которые находятся в тесной взаимосвязи и имеют взаимное влияние. Усовершенствование беглости чтения приводит школьников к быстрому и точному пониманию смысла, а лёгкий в смысловом отношении текст читается быстро и без каких-либо трудностей. В ходе обучения чтению школьники под наблюдением учителя упражняются и в скорости чтения, и в осознании того, что прочитали. Но предназначение работы по регулированию и выработке автоматических навыков чтения нередко недооценивается, и важное внимание учителя переносят на осознание текста во вред скорости чтения. Чем больше мы торопимся переключить внимание ребенка на осознание текста, тем больше мы нарушаем психологический процесс формирования скорости чтения, и поэтому создаются условия для появления все новых и новых ошибок.

Именно в начальной школе начинается реализация общей основной цели обучения – формирование личности школьника. Именно в этот период очень важно научить школьника беглому чтению, образовать у него техническую сторону чтения, навык работы с художественным и научно – познавательным текстами, обеспечить полное понимание любого текста, для того, чтобы оно максимально повлияло на школьника. Важность актуальности данной проблемы приобретают методы, которые все чаще и чаще наблюдаются в работах многих учителей с младшими школьниками для привлечения их к чтению.

Существует разработанная методика беглого чтения с помощью таблиц наращивания слогов. Применяя методику А.Н. Корнева, восприятия «важных единиц чтения» с помощью таблиц можно добиться максимальной скорости чтения. В связи с данным опытом разработаны упражнения для большего увлечения детей к чтению и развития скорости чтения.

В современных условиях целью любой школы является то, чтобы как можно больше учеников имели оценки 4 и 5. И именно поэтому нужно стремиться к тому, чтобы к концу начальной школы многие учащиеся имели скорость чтения не ниже 120 слов в минуту. У каждого ученика свой темперамент. Холерики, говорят и читают в темпе не ниже 150 слов в минуту. Для сангвиников это 120 слов в минуту. Но по данным НИИ психологии более 90% учеников именно холерики и сангвиники. Флегматики и меланхолики составляют менее 10%, т.е. 3-4 человека в классе [2, с.70]. Но каждый ребёнок в своём развитии индивидуален, поэтому у кого – то из детей умения текущего этапа не успевают «созреть», т.е. достаточно автоматизироваться за то время, которое отведено школьным планированием. Значит, для следующего этапа не подготовлен фундамент. Когда материал для чтения усложняется, учащийся начинает отставать от других, попадает в группу слабоуспевающих, и не, потому что не может понять и научиться, а потому что не успел научиться.

Воспроизведение речи тесно связано с дыханием. Речь образуется в фазе выдоха. Дыхание в момент речи существенно отличается от обычного, когда человек молчит. Выдох намного длиннее вдоха. Кроме того, в момент речи число дыхательных движений вдвое меньше, чем при обычном (без речи) дыхании. Для более длительного выдоха необходим и больший запас воздуха. Поэтому в момент речи значительно увеличивается объём вдыхаемого и выдыхаемого воздуха. Вдох при речи становится более коротким и более глубоким. Ещё одной особенностью речевого дыхания является то, что выдох в момент речи осуществляется при активном участии выдыхательных мышц. Это обеспечивает его наибольшую длительность и глубину и, кроме того, увеличивает давление воздушной струи. У некоторых детей наблюдается неправильное дыхание при чтении, они читают не при выдохе, а при вдохе. Темп чтения нарушается, поэтому так необходимо применять дыхательную гимнастику при изучении букв на уроках литературного чтения.

Для того, чтобы развивать скорость чтения необходимы следующие упражнения:

✓ Упражнения, связанные со зрительным восприятием – эти упражнения направлены на выработку правильности чтения, внимания к зрительному образу чтения, на совершенствование способа чтения вслух и про себя;

✓ Упражнения, направленные на совершенствование произношения – эти упражнения направлены на работу над дикцией и в определенной последовательности орфоэпическим произношением;

✓ Упражнения, направленные на синтез восприятия и понимания- они направлены на быстрое овладение слов в процессе чтения. Понимание содержания произведения и его смысла раскрывается через понимание значения слов.

### **ЧТЕНИЕ ВСЛУХ И ПРО СЕБЯ**

**Самое главное** – важна не длительность, а частота тренировочных упражнений. Память человека устроена таким образом, что запоминается не то, что постоянно перед глазами, а то, что мелькает: то есть, то нет! Именно оно создает раздражение и запоминается. Поэтому если мы хотим освоить какие – то умения, довести их до автоматизации, до уровня навыка, то мы все не должны проводить длинные по времени упражнения; нужно упражнения проводить короткими порциями, но с большей частотой.

### **ЧТЕНИЕ ЖУЖЖАЩЕЕ**

**Жужжащее чтение**– было одним из основных элементов при обучении чтению в школе В.А. Сухомлинского. Сейчас этот элемент общепризнан, применяется многими учителями.

**Жужжащее чтение** – это такое чтение, когда все ученики читают одновременно вслух, вполголоса, чтобы не мешать товарищам, каждый со своей скоростью, кто –то быстрее, а кто –то медленнее. Тренаж идёт в течение пяти минут.

Ежеурочные пятиминутные чтения представляют собой пятиминутное чтение на любом уроке – будь то чтение, рисование, математика, русский язык. Урок начинается с того, что дети читают пять минут дополнительную книгу или специально подготовленные таблицы в режиме жужжащего чтения, а дальше идёт обычный урок.

Накоплен достаточно разнообразный методический и дидактический материал, с помощью которого возможно развивать беглость чтения школьников. Этот методический опыт не только полезен, но интересен для применения не только учителями, но и родителями. Используя в течение 6 недель на практике методику жужжащего чтения, мы добились увеличения скорости чтения на 30%. Если постоянно использовать методику жужжащего чтения на уроках литературного чтения, то, мы считаем, можно достичь того, чтобы учащиеся достигли наивысшего уровня беглого чтения.

### **Список литературы**

1. Козырева Л. М. Звуковые разминки и упражнения для совершенствования навыков техники чтения. М.: Издат – школа, 2000.
2. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста : книга для учителя. М.: Просвещение, 1988. – 190 с.

3. Мисаренко Г.Г. Дидактический материал для развития техники чтения в начальной школы. – М.: ОНИКС. 2008.
4. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников: Методическое пособие для учителя. 2-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2001. – 160 с.
5. Программы четырёхлетней начальной школы. Перспективная начальная школа. М.: Академ., 2008.

## **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ**

*Степаненко Е.Н.*

студент магистратуры,  
Сургутский государственный педагогический университет, Россия, г. Сургут

В статье рассматриваются результаты исследования сформированности культуры безопасности жизнедеятельности учащихся старших классов. Проведенный анализ анкетных данных позволил не только получить представления о сформированности культуры безопасности жизнедеятельности учащихся старших классов, но и разработать практические рекомендации по ее оптимальному формированию.

*Ключевые слова:* здоровый образ жизни, старшеклассники, школа, культура здоровья.

Безопасность – необходимое условие развития любого общества, государства и цивилизации в целом. Недостаточная подготовка населения в вопросах безопасного поведения в разных опасных и чрезвычайных ситуациях, несоблюдение населением правил дорожного движения и пожарной безопасности, пренебрежение правилами личной гигиены и нормами здорового образа жизни в большинстве случаев являются причиной несчастных случаев и гибели людей.

В настоящее время решение проблем безопасности невозможно без учета человеческого фактора и воспитания культуры безопасности. Старший школьный возраст наиболее благоприятен для формирования у человека культуры безопасности жизнедеятельности [1,3]. Старшеклассник вступает в новый возрастной и социальный этапы развития. В этот период основное значение приобретает ценностно-ориентационная активность, связывающаяся со стремлением к автономии, правом быть самим собой. В этом возрасте легче сформировать мотивы, побуждающие подростков к соблюдению норм и правил безопасного поведения, что будет основой для привития самостоятельного безопасного стиля жизни.

В цели нашего исследования входила оценка сформированности культуры безопасности жизнедеятельности учащихся старших классов.

Изучив современные научно-методические источники, раскрывающие вышеуказанные вопросы, была проведена работа по систематизации информации и выбраны методики исследования, позволяющие максимально раскрыть поставленные задачи исследования. В работе использовались следующие методики исследования:

1. Анкета «Уровень сформированности знаний о ЗОЖ» Науменко Ю.В.
2. Опросник по выявлению уровня сформированности культуры безопасности жизнедеятельности у школьников Мошкина В.И.
3. Опросник «Образ жизни учащихся» Галицкого А.С. и Березняка Е.Ю.
4. Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича.

Оценка сформированности культуры безопасности жизнедеятельности учащихся старших классов выявила, что у 54,41% учащихся правильная осведомленность о вопросах безопасного поведения в разных опасных ситуациях, у 25% не совсем точная и у 20,58% – неверная.

Удовлетворительный уровень знаний о поведении в чрезвычайных ситуациях выявлен у 63,23% школьников, у 22,05% – не полностью правильные ответы и у 14,72% – неверные.

Правила дорожного движения соблюдают 20,58% учеников, игнорируют 79,42%. Безошибочно ориентируются в вопросах пожарной безопасности – 42,64% учащихся, 33,82% – с некоторыми ошибками и 23,52% дали не правильные ответы.

В проблеме личной гигиены наблюдается более высокий уровень грамотности: 66, 23% – безошибочны в своих ответах, 22,25% – отвечают не точно и 11,52% – неверно.

Грамотно называют факторы здоровья всего 15,12% учащихся. В большинстве случаев, верно называют генетические и экологические факторы, реже медицинские, поведенческие. Мало знают о культурных и психологических факторах здоровья – большинство опрошенных.

Только 34,79 % школьников считают, что им нужны более серьезные знания о здоровом образе жизни, 49,11 % – так не считают, а 16,10 % – не хотят об этом задумываться.

Всего лишь 12,03 % учащихся знают факторы риска в своем личном образе жизни, (длительные компьютерные игры, дефицит сна и т.п.).

Проведенный анализ анкетных данных позволил не только получить представления о сформированности культуры безопасности жизнедеятельности учащихся старших классов, но и разработать практические рекомендации по ее оптимальному формированию.

В настоящее время в деле подготовки населения в области безопасности жизнедеятельности и выработки у граждан Российской Федерации привычек здорового образа жизни возрастает роль и ответственность системы образования [2]. Только через образование можно обеспечить повышение общего уровня культуры всего населения страны в области безопасности жизнедеятельности и обеспечить снижение отрицательного влияния «человеческого фактора» на безопасность жизнедеятельности личности, общества и государства.

#### Список литературы

1. Багнетова, Е. А. Образ жизни и факторы риска здоровью учащихся Ханты-Мансийского автономного округа – Югры [Электронный ресурс]: монография / Е. А. Баг-

нетова; Сургут : Дефис, 2013. – 177, [1] с.- Доступ с сайта электронно-библиотечной системы Руконт – Режим доступа: <http://rucont.ru/efd/254311>.

2. Багнетова, Е.А. Образ жизни родителей и поведенческие привычки старшеклассников / Е.А. Багнетова // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – №2. – С. 31-36.

3. Синельникова, О.П. Развитие представлений о безопасности жизнедеятельности у старших школьников [Текст]: диссертация кандидата психологических наук / О.П. Синельникова. – Армавир, 2010. – 247 с.

## **ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЧЕЛОВЕКА В УСЛОВИЯХ ВОЗДЕЙСТВИЯ ЭЛЕКТРОМАГНИТНЫХ ПОЛЕЙ GSM ДИАПАЗОНА**

***Трифопова Н.Ю.***

лаборант-исследователь, магистр психологии (НИУ-ВШЭ), ФГБНУ «НИИ нормальной физиологии им. П.К. Анохина», Россия, г. Москва

***Муртазина Е.П.***

ведущий научный сотрудник, к.м.н., ФГБНУ «НИИ нормальной физиологии им. П.К. Анохина», Россия, г. Москва

***Журавлев Б.В.***

заведующий лабораторией, д.м.н., ФГБНУ «НИИ нормальной физиологии им. П.К. Анохина», Россия, г. Москва

***Симаков А.Б.***

заведующий НИЛ, к.т.н., НИЯУ МИФИ, Россия, г. Москва

Приведены результаты изучения взаимосвязи чувствительности человека к воздействию ЭМП с исходным психофизиологическим состоянием, оцениваемого по тестам «Самочувствие-Активность-Настроение», на ситуативную и личностную тревожность Спилбергера-Ханиной, а также по результативности выполнения зрительно-моторного теста «Стрелок».

*Ключевые слова:* Электромагнитные поля, зрительно-моторная тест, самочувствие, активность, настроение, личностная и ситуативная тревожность.

Известно о вреде устройств, излучающих электромагнитные поля (ЭМП), без использования которых невозможно представить современную жизнь человека. Противоречивы данные исследований относительно причин различного влияния ЭМП на отдельных людей. Они могут зависеть как от физиологического состояния, так и психологических особенностей индивидов [1]. В связи с этим, цель исследования – изучение взаимосвязи характеристик исходного психологического состояния и чувствительности к воздействию ЭМП, оцениваемой по показателям деятельности человека-оператора на модели компьютерного зрительно-моторного теста «Стрелок» [3]. В нем оценивались следующие характеристики: скорость обучения, результативность, тактики рискованности, стабильность и устойчивость к рассогласованию после ошибочных действий. Перед выполнением теста Стрелок прово-

дилось психологическое анкетирование: тест САН (самочувствие, активность, настроение) и тест Спилберга-Ханиной на личностную и ситуативную тревожность [2]. Был проведен корреляционный анализ результатов психологического анкетирования с показателями выполнения зрительно-моторной деятельности до, во время и после воздействия ЭМП. В динамике успешности выполнения зрительно-моторной деятельности были получены достоверные различия психологических и психофизиологических показателей в четырех группах испытуемых во время и после воздействия ЭМП. В 1-й группе 48% испытуемых наблюдалось снижение показателей результативности при включенном GSM излучении и после его выключения. Во 2-й группе 28% испытуемых замедлялся рост результативности с последующим значительным улучшением показателей после выключения воздействия ЭМП. У людей 3-й группы (12%) не обнаружены достоверные изменения показателей результативности тестирования. Испытуемые 4 группы испытуемых не обучились успешной деятельности.

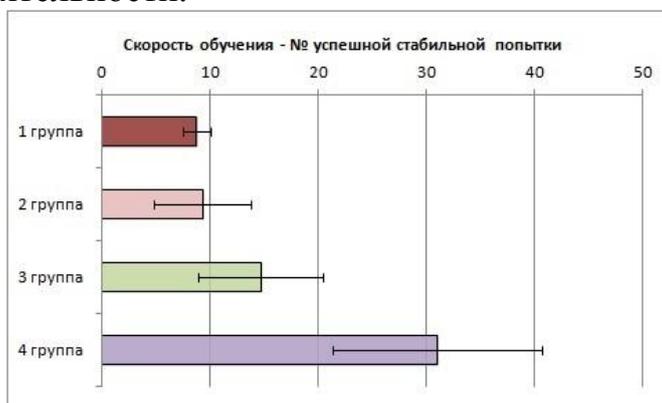


Рис. Гистограмма средних значений показателей скорости обучения в 4-х группах испытуемых, различающихся изменениями показателей результативности последующего выполнения зрительно-моторного теста «Стрелок» при воздействии ЭМП

Были получены следующие корреляционные взаимосвязи этих изменений с психологическими характеристиками перед тестированием: самые чувствительные к воздействию ЭМП группы (1 и 2) отличались более низкими показателями самочувствия и активности, а также более высокой личностной и ситуативной тревожности. Таким образом, была обнаружена зависимость изменений показателей результативности деятельности при воздействии ЭМП от характеристик исходного психологического состояния испытуемых.

#### Список литературы

1. Гурковский Б. В., Муртазина Е. П., Симаков А. Б., Журавлев Б. В. Индивидуально-типологические особенности изменений variability кардиоритма в условиях СВЧ электромагнитного воздействия с регистрацией поглощенной дозы излучения. Журнал «Биомедицинская радиоэлектроника» 2014 г., №4, с.23-24
2. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с. (с. 36-38).
3. Муртазина Е.П., Журавлев Б.В. Экспресс-метод системного анализа психофизиологических особенностей целенаправленной деятельности человека. Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. 2013, Т. 156, № 11, с.650-654.

## **ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД В КОНСТРУИРОВАНИИ СИНХРОННОГО ОБУЧАЮЩЕГО МОДУЛЯ (НА ПРИМЕРЕ ХОХЛОМСКОЙ РОСПИСИ)**

*Удод Н.М.*

аспирант кафедры «Художественное образование»,  
Институт искусств МПГУ, Россия, г. Москва

В статье рассматривается возможность интерпретации проектно-целевого подхода в высшей школе на основе метода «синхронного обучающего модуля». Тематическим содержанием обучающего модуля предлагается хохломская роспись.

*Ключевые слова:* высшая школа, проектно-целевой подход, обучающий модуль, синхронный метод, декоративно-прикладное искусство, хохломская роспись.

В высшей школе одной из задач является разработка и реализация таких учебных программ, которые позволят повысить профессионально-качественный уровень подготовки педагогов, в том числе, специалистов в области культуры и искусства.

Так, в новой концепции реализации Федеральной Целевой Программы развития образования на 2016-2020 гг. предусматривается замена традиционного программно-целевого подхода на *проектно-целевой* подход. Главной задачей программы является обеспечение доступности качественного российского образования, которое должно соответствовать требованиям инновационного ориентированного развития страны.

В частности, предполагается обеспечить внедрение инноваций в профессиональное образование, и посредством этого реализацию мер по выявлению талантливой молодежи, совершенствованию технологий оценки качества профессионального образования, структуры и содержания образовательного процесса [1].

Мы полагаем, что одним из эффективных методов в учебно-воспитательном процессе на ступени высшего профессионального образования является использование *синхронного обучающего модуля* средствами народного декоративно-прикладного искусства (на примере росписи хохломы).

Обучающий модуль – это комбинированная программа учебной дисциплины, куда входит теоретический блок по теме дисциплины, практический блок заданий, поэтапный алгоритм выполнения задания, требования к качеству представленной практического задания.

В структуру обучающего модуля входит технологическая часть проведения занятий, как навык педагога: использование лекционных схем, текстовых блоков, таблиц, терминов на экране. Можно проводить сравнительный анализ с конкретизацией деталей двух или трех объектов искусства, показать внешний и внутренний вид музея, галереи. На каждом этапе проведения занятий по обучающему модулю важно применять артистические способности педагога. В период подготовки к занятиям важно помнить, что благоприят-

ное впечатление на студента оказывают внешний вид, темпоритм речи, тоналность.

Социальная ответственность педагога состоит в том, чтобы в памяти студента занятия по конкретному виду творчества остались тем рубежом, к которому они станут стремиться.

Педагог должен знать, как разделить в обучающем модуле познавательный (усвоение) и профессиональный (освоение) аспекты, синтез которых и составит комплекс знаний и навыков по теме конкретного вида народного творчества.

При построении синхронного обучающего модуля на примере освоения хохломской росписи мы рассматриваем нормативом парные взаимосвязи:

1) теоретический блок знаний и педагогический навык демонстрации этих знаний, что мы привыкли называть «передача знаний»,

2) практический блок знаний и авторскую технику контроля выполнения этапов задания,

3) освоение исследовательского метода в процессе выполнения практического задания и авторское предложение по композиции на основе хохломской росписи в тесной взаимосвязи с результатом проведенного самостоятельного исследования.

Как видим, выдвигаемый нами норматив конструирования синхронного обучающего модуля на примере освоения хохломской росписи формирует определенный целесообразный подход в обучении студентов творческой кафедры.

*Наш тезис № 1.* Синхронный метод ставит в зависимость вышеназванные парные взаимосвязи: [см. 1),2),3)], что обеспечивает цельность конструируемого обучающего модуля.

*Наш тезис № 2.* Синхронный метод позволяет гарантировать качественный показатель образовательного сервиса на творческой кафедре, где формируется квалификационная компетенция на основе одновременно нескольких происходящих проектируемых процессов [3].

*Наш тезис № 3.* В процессе конструктивного построения обучающего модуля должна соблюдаться современная информационная технология передачи знаний. Например, в виде схемы процесса обработки изделия в технике хохломской росписи.

В рамках синхронного обучающего модуля «Хохломская роспись» также имеет поэтапный мини-модуль освоения. Мы предлагаем усилить внимание на подготовку авторского предложения по композиции на основе хохломской росписи, что должно происходить в тесной взаимосвязи с результатом проведенного самостоятельного исследования.

Для чего мы создаем такой испытательный барьер для студентов? практика показывает, что студенты легко находят в интернете композицию и приносят в качестве выполненного задания. В этом случае никто не проверяет качество Интернет-ресурса, художественные элементы могут быть перепутаны в процессе многократного копирования.

Самостоятельное исследование студента и его результат создают определенную преграду для распространения чужих копий. Студент делает авторскую композицию, используя те элементы, которые он сам выбрал из проверенного специалистами оригинала хохломской росписи «кудрина». Такие оригиналы традиционной школы находятся в музеях декоративно-прикладного искусства, каждый студент должен его посетить, определить для себя предмет оригинал и срисовать фрагмент. Самостоятельное исследование может проводиться также по учебным пособиям, альбомам, в таком случае студент обязательно должен представить педагогу подтверждение.

Мы усиливаем позицию самостоятельного исследования в нашем обучающем модуле, чтобы будущий педагог освоил особенности хохломской росписи «кудрина» не поверхностно, а с детальным рассмотрением элементов сложной композиции в оригинале.

При подготовке будущих специалистов художественного профиля в условиях вуза выделено меньшее количество часов по сравнению с колледжем, училищем. Мы, педагоги, должны выстраивать занятия со студентами, исходя из нормативов вузовской подготовки. При этом учитывать необходимость формирования мотивационной, когнитивной, технологической и, наконец, креативной подготовленности студента, будущего педагога.

Суммарный потенциал, накопленный в период обучения в вузе, поможет молодому педагогу спроектировать цикл занятий, сконструировать обучающий модуль по предложенной дисциплине в границах художественного образования, объяснить студентам возможность реализации творческих идей и замыслов, инновационных форм работы в процессе разработки *синхронного обучающего модуля* по теме народного декоративно-прикладного искусства (на примере росписи хохломы).

Использование проектно-целевого подхода предполагает построение личной персональной перспективы профессиональной самореализации начинающих педагогов.

#### Список литературы

1. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы. <http://www.consultant.ru>. (дата обращения 07.10.2015)
2. Бакланова Т.И. Проблемы этнохудожественного образования в содержании профессиональной подготовки студентов педагогического вуза [Текст] // Стратегии и тренды развития науки в современных условиях. – 2015. – № 1. – С. 27-31.
3. Бакланова Т.И. Этнохудожественная педагогика как одно из приоритетных направлений развития современной педагогической науки [Текст] // Наука и образование в XXI веке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 января 2015 г. – М.: АР-Консалт, 2015. – С. 86-89.
4. Голованова Ю.В., Модульность в образовании: методики, сущность, технологии [текст] / Ю.В. Голованова // Молодой ученый. – 2013. № 12. – С.437-442. <http://www.moluch.ru/archive/59/8492/> (дата обращения 07.10.2015)
5. Ткалич С.К., Фазылзянова Г.И., Балалов В.В. Корреляты когнитивной технологии в научно-образовательной структуре с креативной доминантой. Статья // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. № 2. 2015. – С. 68-74.

6. Ткалич С.К., Коновалова А.В., Верховая Г.В. Перспективное моделирование комбинированной образовательной методики для дизайнеров: императив триадичной интеграции. Статья // Успехи современного естествознания. № 10. 2013. – С. 95-97. ISSN 1681-7494.

7. Удод Н.М. Значение проектной культуры для профессиональной подготовки педагогов дополнительного художественного образования. Статья // Сборник статей по материалам XXXII международной заочной научно-практической конференции «Научная дискуссия: Вопросы педагогики и психологии». – М.: Изд. «Международный центр науки и образования», 2014. № 11 (32). – С. 49-54.

8. Удод Н.М. Проблемы подготовки педагогов дополнительного образования художественного профиля к профессиональной деятельности. Статья // Сборник статей по материалам XXXXIV международной научно-практической конференции «Научная дискуссия: Вопросы педагогики и психологии». – М.: Изд. «Международный центр науки и образования», 2015. № 1 (34). – С. 80-85.

9. Удод Н.М. Значение художественной культуры и народного искусства для творческой активности личности в художественном образовании. [Текст] / Н.М. Удод // «Молодой ученый», 2014. – № 2. – С. 871-873. <http://www.moluch.ru/archive/61/9069>

## **ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ НА РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ БЕСКОНФЛИКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ**

***Фалунин В.Ф., Фалунина Е.В.***

ФГБОУ ВПО «Братский государственный университет», Россия, г. Братск

В статье представлены данные опытно-экспериментального исследования на предмет изучения условий развития навыков бесконфликтного взаимодействия подростков в детском оздоровительном лагере. Раскрывается специфика «условий» детского отдыха и оздоровления в ДЛОЛ. Приводятся статистические данные количественного и качественного анализа полученного фактического материала.

*Ключевые слова:* условия отдыха в детском оздоровительном лагере, бесконфликтное взаимодействие, условия развитие навыков бесконфликтного взаимодействия подростков.

Подростковый возраст психологически ориентированный на взаимодействие со сверстниками, на построение социальных контактов, на нахождение своего места в социуме, отличается наибольшей комфортностью в развитии коммуникативных навыков, в том числе и навыков бесконфликтного взаимодействия.

Главная цель содержания летнего организованного отдыха детей и подростков заключается в создании таких условий, в которых ребенок сумел бы максимально осознать свою индивидуальность, реализовать свои желания и потребности, познать свои возможности и способности, осмыслить свою роль в жизни, в семье и обществе в целом. Таким образом, целью нашей работы стало изучение условий развития навыков бесконфликтного взаимодействия подростков в условиях детского лечебно-оздоровительного лагеря (ДЛОЛ). Объектом выступило взаимодействие подростков. Предметом яви-

лись условия развития навыков бесконфликтного взаимодействия подростков в детском лечебно-оздоровительном лагере.

Рабочая гипотеза предполагала, что специально организованные условия отдыха в детском лечебно-оздоровительном лагере способствуют развитию навыков бесконфликтного взаимодействия подростков. Под специально организованными условиями мы предлагаем понимать особенности жизни отдыхающих детей в детском лечебно-оздоровительном лагере (ДЛОЛ) «На Взморье» ОАО «Санаторий Братское взморье» (г. Братск, обл. Иркутская):

- формирование разновозрастных отрядов;
- работа с детьми подросткового возраста по программе «Вожатская академия», направленной на развитие лидерских качеств, социальной активности, самостоятельности и ответственности, коммуникативной компетентности;
- разработка образовательной программы, ориентированной на индивидуальное развитие личности отдыхающих – интересов, склонностей, способностей, направленности.

Уровень сформированности навыков бесконфликтного взаимодействия изучался с помощью эмпирических методов исследования.

Так, с целью определения индивидуального уровня агрессивности личности подростка нами использовался опросник «Баса-Дарки» (А. Басс и А. Дарки), в основу которого положены 8 шкал: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины. По результатам исследования уровня агрессивности личности подростков было выявлено, что:

- 20% подростков – склонны к проявлению агрессии;
- 10% – склонны к проявлению враждебности;
- 70% – склонны к проявлению миролюбия.

С целью выявления стиля поведения подростков в конфликтной ситуации нами был применен опросник К. Томаса «Определение способов регулирования конфликтов», включающий пять стратегий поведения личности в конфликтных ситуациях: соперничество, приспособление, компромисс, избегание и сотрудничество. По результатам, полученным в ходе опроса, было выявлено:

- 20% – проявляют соперничество в конфликтных ситуациях;
- 10% – проявляют стратегию приспособления в конфликте;
- 20% – склонны к компромиссу в конфликтных ситуациях;
- 16,7% – склонны к стратегии избегания в конфликте;
- 33,3% – прибегают к стратегии сотрудничества.

Таким образом, большинство подростков обнаружили склонность к урегулированию конфликтных ситуаций при помощи кооперации, связанной с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт; и лишь меньшему количеству испытуемых свойственно проявлять напористость и необоснованную агрессивность, для которых характерно акцентирование на защите собственных интересов, в том числе на безопасности и независимости.

Для определения ведущей стратегии психологической защиты в общении подростков была использована методика В.В. Бойко «Диагностика доминирующей стратегии психологической защиты в общении», включающая три шкалы: миролюбие, избегание, агрессивность. По результатам, полученным с помощью данной методики, было установлено, что:

- 56,7% подростков проявляют склонность к миролюбию;
- 23,3% – более склонны к стратегии избегания;
- 20% – склонны к проявлению агрессии в конфликтной ситуации.

С целью проверки достоверности полученных данных нами использовалась анкета стандартизированного наблюдения за подростками, включающая пять шкал: взаимодействие со сверстниками, взаимодействие с педагогами, вербальная агрессия, физическая агрессия, бесконфликтное взаимодействие.

По результатам данного наблюдения была выявлена группа из 9 подростков, которым было свойственно проявление агрессии или избегания в конфликтных ситуациях, что не благоприятствует мирному сосуществованию в условиях загородного проживания в ДЛОЛ.

С целью исследования влияния специально организованных условий отдыха в детском лечебно-оздоровительном лагере на развитие навыков бесконфликтного взаимодействия у подростков, нами проводилась повторная диагностика данной группы испытуемых по окончании лагерной смены.

Сравнительный анализ полученных данных проводился при помощи методов индуктивной математической статистики с применением непараметрического критерия G-знаков Оуэна.

Статистические данные позволяют сделать вывод о том, что к концу детской оздоровительно-образовательной смены в ДЛОЛ «На Взморье» у детей подросткового возраста была зафиксирована положительная, статистически значимая динамика развития навыков бесконфликтного взаимодействия.

Здесь важно отметить, что результаты сравнительного анализа по уровню развития навыков бесконфликтного взаимодействия подростков на начало и конец смены показали значимые различия, что свидетельствует о том, что специально организованные (выше перечисленные) условия отдыха в детском лечебно-оздоровительном лагере «На Взморье» способствуют развитию навыков бесконфликтного взаимодействия у подростков.

Так, подросткам с высоким уровнем агрессии и враждебности, выявленным на первичном этапе исследования, по окончанию лагерной смены оказалось свойственно проявление компромисса и сотрудничества в процессе взаимодействия со сверстниками, педагогами и младшими по возрасту детьми.

Согласно полученным данным наиболее предпочтительной стратегией взаимодействия в подростковой среде являются сотрудничество, компромисс, склонность к миролюбию, направленность на конструктивное социальное взаимодействие, доверительное и открытое общение, саморазвитие и творческое самовыражение, толерантность и независимость, самостоятельность и ответственность в принятии решений в сложных конфликтных ситуациях и нахождение конструктивного решения жизненных задач, что в целом

приводит к способности выстраивать мирное проживание и развитию личности в социальной среде отдыхающих подростков в условиях загородного временного проживания в детском лечебно-оздоровительном лагере.

#### **Список литературы**

1. Фалунина Е.В., Фалунин В.Ф., Ташкенова Л.В. Научный взгляд на ценностные ориентиры и базовые принципы работы учителя в рамках ФГОС нового поколения. / Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2014. – №4 (18). С. 95-102.
2. Горяева К.С., Козич А.А., Фалунина Е.В. Обоснование образовательной программы «Школа самореализации детей и подростков» детского лечебно-оздоровительного лагеря «На Взморье» / Гуманитарные и социальные проблемы развития регионов Сибири: Труды Братского государственного университета. – Братск: Изд-во БрГУ, 2015. – С. 54-61.
3. Фалунина Е.В., Фалунин В.Ф., Ташкенова Л.В. Гуманизация современного образования – консультация для руководителей среднего звена общеобразовательной школы. / Гуманитарные и социальные проблемы развития регионов Сибири: Труды Братского государственного университета. – Братск: Изд-во БрГУ, 2015. – С. 248-251.
4. Фалунина Е.В., Фалунин В.Ф. Актуализация проблемы развития личности подлусубъектного руководителя. / Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2014. – №3 (17). С. 76-78.
5. Фалунина Е.В., Фалунин В.Ф., Непомнящих М.С. Обоснование программы работы психолога с педагогами системы образования. / Проблемы социально-экономического развития Сибири. – 2015. – №1 (19). С. 143-147.

### **ВЕБ-КВЕСТ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ**

*Хлупина Н.О.*

аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования,  
Кузбасский региональный институт развития профессионального образования,  
Россия, г. Кемерово

В статье рассматривается технология веб-квест как форма организации самостоятельной работы студентов, способствующая повышению результативности обучения студентов педагогического колледжа. Использование веб-квестов предполагает упорядочивание, налаживание, приведение в систему взаимодействия педагога и обучающихся при работе над определенным содержанием, что влечет за собой существенные изменения в структуре педагогического образования.

*Ключевые слова:* активизация самостоятельной деятельности студентов, компетенции.

Одной из задач современного образования является повышение многообразия форм организации самостоятельной учебной деятельности, способствующей совершенствовать образовательные возможности обучаемых в осуществлении выбора и реализации индивидуальной траектории в образовательном пространстве.

Мы в своем исследовании при организации самостоятельной работы студентов педагогического колледжа использовали технологию веб-квест (в переводе с английского «поиск в сети Интернет»). Анализ периодической пе-

чати, Интернет-ресурсов показал, что основные положения веб-квеста были разработаны в середине 1990-х гг. американским профессором Б. Доджем и австралийским ученым Т. Матчем, идеи которых развил Х. Мозер.

По мнению Е. Б. Тарасевич, веб-квесты – «это деятельностно-ориентированная проектная дидактическая модель, предусматривающая самостоятельную поисковую работу учащихся в сети Интернет» [2, с. 220].

Они имеют ряд преимуществ, среди которых: мотивация студентов к изучению материала; организация работы в форме целенаправленного исследования, неограниченного по времени; активизация самостоятельной индивидуальной или групповой деятельности студентов, которой они сами управляют.

Мы считаем, что веб-квест как форма организации самостоятельной работы, когда студент находится в центре процесса обучения, предполагает упорядочивание, налаживание, приведение в систему взаимодействия педагога и обучающихся при работе над определенным содержанием. Выполняя какой-либо веб-проект, у студентов развиваются компетенции, включающие готовность и способность:

- осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;

- использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности;

- работать в коллективе и команде, взаимодействовать с руководством, коллегами и социальными партнерами.

В организации самостоятельной работы студентов существенная роль отводится преподавателю как наставнику и консультанту, который направляет самостоятельный творческий процесс поиска ответов на вопросы, поставленные в веб-квесте.

При организации самостоятельной работы с применением веб-квестов сначала необходимо определить проблемную задачу, затем продумать предполагаемый результат, потом определиться с примерным перечнем источников информации, продумать процесс деятельности, и уже на конечном этапе представить результаты поисковой деятельности. Безусловно, составление веб-квеста требует времени и высокого профессионализма преподавателя, но, разработав серию заданий по определенной тематике, преподаватель сможет использовать их и в последующие годы, что не только экономит время, но и делает процесс обучения и контроля интересным и современным.

Мы разделяем точку зрения О. В. Прядильниковой о том, что использование веб-квестов способствует повышению результативности обучения, так как совершенствуется инструмент контроля и управления процессом усвоения новых знаний и их применения, меняется качество самостоятельной работы и обеспечивается комфортность ее выполнения, так как студенты выбирают свой темп работы и ее объем с учетом своего интереса и уровня развития [1].

Размещение веб-квестов в сети и возможность выбора роли, в соответствии с которой студент будет действовать при выполнении задания, позво-

ляет повысить мотивацию студентов для достижения наилучших учебных результатов. Важным моментом в планировании веб-квеста выступает оценка результатов выполнения задания студентами. Здесь существует ряд критериев, позволяющих учитывать не только оценивание знаний, но и коммуникативных навыков. Несомненно, основным преимуществом использования веб-квестов в образовательном процессе является стимулирование студентов к самостоятельному аналитическому и творческому мышлению, привлечение их к объективной оценке своих собственных результатов и результатов своих сверстников.

В ходе нашего исследования преподаватель педагогического колледжа, разрабатывая и используя квесты в образовательном процессе, имел возможность:

- распространять свою модель организации самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине на методических семинарах для других преподавателей;

- реализовать различные формы и методы обучения студентов, индивидуализируя тем самым процесс овладения общими и профессиональными компетенциями;

- уменьшить количество излагаемого материала за счет использования демонстрационного моделирования;

- осуществлять постоянный и непрерывный контроль за процессом усвоения знаний, отработку различных умений и навыков студентов, используя персональный компьютер как тренажер;

- организовать самостоятельную работу студентов в мини-группах, парах, которая становится и контролируемой, и управляемой.

Педагоги отмечают, что применение веб-квестов оказывает значительное влияние на все компоненты образовательного процесса: меняется сам стиль, место и методы совместной деятельности педагогов и студентов; обновляется соотношение дидактических функций; усложняются программы и методики преподавания различных дисциплин; используются интерактивные формы и методы проведения учебных занятий.

По мнению студентов педагогического колледжа веб-квесты дают возможность самостоятельно вести работу в оптимальном для них режиме; позволяют вернуться к изученному ранее материалу, получить необходимую помощь от преподавателя, прервать процесс обучения в произвольном месте, а затем к нему вернуться; легче преодолевать психологические барьеры; отрабатывать необходимые умения и навыки до совершенствования.

Таким образом, внедрение в образовательный процесс веб-квестов, неизбежно влечет за собой существенные изменения в структуре организации и управления самостоятельной работой студентов учреждений среднего профессионального образования.

#### **Список литературы**

1. Прядильникова, О. В. Веб-квест: способы активизации познавательной деятельности обучающихся // Среднее профессиональное образование. – 2015. – № 4. – С. 27-30.

2. Тарасевич, Е. Б. Использование веб-квестов при организации самостоятельной работы учащихся в обучении иностранным языкам // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы III Международной научной конференции, посвященной 88-летию образования Белорусского государственного университета. – Минск, 2009. – С. 219-221.

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

***Черникова И.В.***

доцент кафедры социальных технологий, канд. пед. наук, доцент,  
Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь

***Луговая О.М.***

доцент кафедры социальных технологий, канд. пед. наук, доцент,  
Северо-Кавказский федеральный университет, Россия, г. Ставрополь

В статье рассмотрена роль компетентностного подхода в подготовке специалистов по социальной работе. Выделены наиболее значимые для рассматриваемой профессиональной деятельности компетенции. Представлена дидактическая система формирования профессиональных компетенций будущих специалистов по социальной работе.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, компетенция, дидактическая система.

Коренные духовные, социально-экономические и политические преобразования, характерные для всех сфер жизни современной России, требуют подготовки социально активной, творческой, профессионально компетентной личности. Поэтому в задачи высшей школы в настоящее время входит подготовка специалистов с системой компетенций, позволяющих им эффективно реализовать свой потенциал, обеспечивая инновационное решение профессиональных задач.

Особо следует подчеркнуть, что в условиях трансформации современного российского общества социальная сфера выполняет ведущую роль в области регулирования и стабилизации общественных процессов.

Социальная работа – как профессиональная деятельность в социальной сфере и ответ на растущее многообразие социальных проблем – напрямую связана с контекстуальными изменениями в российском обществе, с модернизацией социальной политики. В связи с этим значительно возрастает роль профессиональной подготовки социальных работников как инновационной области в профессиональном высшем образовании. Особую актуальность приобретает применение компетентностного подхода к вузовской подготовке по данному направлению.

Компетентностный подход предполагает, что основной акцент в системе профессиональной подготовки делается не столько на получении обучающимися некоторой суммы знаний, сколько на развитие умения решать про-

блемы, возникающие: в познании и объяснении явлений действительности; при освоении современных технологий; во взаимоотношениях людей, в этических нормах, оценке собственных поступков; в практической жизни при выполнении социальных ролей; в правовых нормах и административных структурах; в потребительских и эстетических ценностях; в овладении профессией в высшем учебном заведении; в умении ориентироваться на рынке труда; при рефлексии собственных жизненных проблем; в самоорганизации себя, выборе образа жизни; разрешении конфликтов [1].

Рассматривая компетентностный подход, необходимо уточнить само понятие компетенции.

По нашему мнению компетенции характеризуют потенциального специалиста как личность. Понятие «компетенция» включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний умений навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Таким образом, под **компетенцией** понимается личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности.

Существуют многочисленные варианты классификации компетенций.

Ряд авторов (А.В. Хуторской, О.Е. Лебедев, и др.) предлагает следующую классификацию образовательных компетенций:

- ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержания) относятся к общему содержанию образования;
- общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области) относятся к определенному кругу предметов и образовательных областей;
- предметные (формируемые в рамках отдельных предметов) являются частными по отношению к двум предыдущим уровням, имеют конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Другая группа исследователей (И.А. Зимняя, Д.А. Иванов и др.) считает наиболее правильной классификацию, содержащую в себе три большие класса компетенций:

- профессиональные (специальные), необходимые данному специалисту для реализации его профессиональной деятельности;
- надпрофессиональные, необходимые, чтобы эффективно работать в организации;
- ключевые, в которые входят умения и качества, необходимые каждому члену данного общества для его успешной социализации [2].

Представленные в современных научных исследованиях компетенции были конкретизированы нами с учетом специфики профессиональной деятельности специалиста по социальной работе. В качестве наиболее значимых, для специалиста данного профиля мы выделяем следующие компетенции:

1. **Ценностно-смысловая** – профессионально-гуманистическая направ-

ленность личности (ориентация на человека как высшую ценность; сознательное и эмоциональное принятие избранной профессии; стремление к самоопределению и творческой активности в профессиональной деятельности).

2. **Научно-исследовательская** – готовность расширять профессиональные знания; умение проводить исследования и опытно-экспериментальную деятельность по оказанию помощи людям, оказавшихся в трудной жизненной ситуации; умение применять на практике исследовательские находки; умение находить творческое решение проблем клиента, устойчивое стремление осуществлять профессиональную деятельность на качественно новом творческом уровне с опорой на передовой опыт социальной работы.

3. **Социально-личностная** – готовность эффективно осуществлять профессиональную деятельность в стрессогенных условиях; готовность к эффективному социальному взаимодействию; способность выбирать и реализовывать продуктивные технологии профессиональной деятельности; стремление к профессиональному самосовершенствованию.

4. **Коммуникативная** – знания, позволяющие эффективно строить процесс делового общения; широкий спектр коммуникативных умений воздействия на субъектов профессионального процесса (слушать клиента целенаправленно и с пониманием, создавать и поддерживать рабочую обстановку и атмосферу; выявлять и преодолевать негативные чувства, которые влияют на людей и на него самого; выявлять и учитывать в работе различия личностного, национального, социального и культурно-исторического характера; распознавать и преодолевать в отношениях с людьми агрессию и враждебность, минимизировать ярость с учетом риска для себя и для других; наблюдать, понимать и интерпретировать поведение и отношения между людьми; с помощью слова осуществлять психотерапию, снимать стресс, адаптировать клиента к соответствующим условиям, корректировать его поведение и оценки и т.д.).

Выделенные компетенции являются основой для разработки дидактической системы их формирования в процессе обучения в вузе.

Формирование профессиональных компетенций будущего специалиста по социальной работе можно наблюдать в следующих направлениях:

1) формирование профессионально-гуманистической направленности личности, психологической готовности к осуществлению профессиональной деятельности;

2) обеспечение субъектной позиции обучающегося, т.е. становлении его субъектом личностного развития и профессиональной деятельности;

3) развитие рефлексивности будущего специалиста по социальной работе;

4) интегрирование всех видов получаемых в вузе знаний в целостную образовательную деятельность, что ускоряет формирование профессиональных компетенций будущего специалиста.

В заключении отметим, что технологическое обеспечение формирования компетенций будущих специалистов по социальной работе может быть представлено как система технологий, относящихся:

1) к целостной системе организации многоуровневой подготовки (формы и методы учебной, исследовательской деятельности, самостоятельной работы, практики, волонтерства);

2) к процессу подготовки на конкретном уровне (формы и методы организации ценностно-смысловой, коммуникативной, метадеятельности, рефлексивной, диагностической и других видов деятельности);

3) к отдельным образовательным ситуациям (индивидуальные и групповые исследовательские проекты, групповые дискуссии, анализ профессиональных ситуаций, диалогические лекции, дидактические, ролевые, деловые игры, тренинги личностного роста, креативности, самодиагностика, поддержка и сопровождение самоуправления).

#### **Список литературы**

1. Гарашкина Н.В. Проектирование учебных программ в системе вузовской подготовки будущих социальных работников: компетентностный подход. // Вестник Тамбовского Университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. №1. С. 120-124.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.

## **РОДИТЕЛЬСКИЕ УСТАНОВКИ МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ В РАЗВИТИИ**

***Чирцова Н.А.***

студентка 3 курса факультета психологии и педагогики,  
Алтайский государственный университет, Россия, г. Барнаул

В статье детско-родительские отношения рассматриваются с позиций сформированных родительских установок матерей детей с особенностями в развитии. Также выявляются противоречивые тенденции в воспитательных установках матерей детей с особенностями в развитии по отношению к своим детям.

*Ключевые слова:* детско-родительские отношения, родительские установки, дети с особенностями в развитии.

Первая структура отношений, с которой ребенок сталкивается в своей жизни – это семья. Появившись на свет, ребенок сразу занимает определенное место во внутрисемейной композиции. Каждая позиция в семье находится в отношении дополнительности, каждый ее член выполняет определенные функции и обязанности по отношению к другим ее членам. Столкнувшись с незнакомой ситуацией, ребенок ищет пути выхода из нее, основываясь на опыт своих наблюдений за родителями, осуществляя тем самым процедуры замещения или переноса.

Впервые необходимость обращения внимания на проблемы детско-родительских отношений была продемонстрирована в рамках психоаналитического подхода. Важная заслуга основателей этого направления – они обратили внимание на ранний опыт взаимодействия родителей с детьми и на раз-

личные виды психической травматизации в детском возрасте (З. Холл, А. Фрейд, К. Хорни). Сведения, полученные в работах Т. Адорно, В. Шутца, Дж. Боулби, Э. Эриксона, М. Эйнсворта и др., получили широкое признание. Они подчеркивали важность ухода за детьми в раннем возрасте и гуманного к ним отношения [1].

По мнению В. Шутца, автора трехмерной теории интерперсонального поведения, для каждого индивида характерны три межличностные потребности: потребность включения, потребность в контроле и потребность в любви. Нарушение этих потребностей может приводить к психическим расстройствам [2].

С целью выявления родительских установок матерей детей с особенностями в развитии, нами было проведено исследование по изучению родительских установок у матерей детей группы нормы и матерей детей с особенностями в развитии.

В исследовании приняли участие 33 матери детей с особенностями в развитии. Контрольная группа: 33 матери детей без особенностей в развитии. Возраст испытуемых от 25 до 35 лет. Возраст детей от 5 – 7 лет. Выборка контрольной группы формировалась методом снежного кома.

Нами был применен анализ средних значений по шкалам методики PARI (опросник родительских установок, используется для изучения отношения матери к своей родительской роли), достоверность различия средних значений доказывалась с помощью метода математической статистики Т-критерий Стьюдента.

На уровне значимости  $p < 0,05$  получены достоверные различия.

Было установлено, что для матерей, имеющих детей с особенностями в развитии, характерно: опасение обидеть ребенка, ориентация на партнерские уравненные отношения, высокая раздражительность матери и сверхавторитет родителей, доминирование матери, подавление воли ребенка, чрезмерная забота о своем ребенке.

Можно предположить, что наличие данных родительских установок способствует развитию типа родительского воспитания «эмоциональное отвержение ребенка» (неприятие индивидуальных особенностей ребенка, сочетающееся с жестким контролем, с императивным навязыванием ему единственного правильного типа поведения) в сочетании с «потворствующей гиперпротекцией» (проявляется в желании родителей удовлетворять все потребности и капризы ребенка, определив ему роль кумира семьи) [3].

Кроме того выявляются противоречивые тенденции в воспитательных установках матерей, имеющих детей с особенностями в развитии. С одной стороны они чрезмерно опекают своего ребенка, боятся обидеть его, а с другой стороны, подавляют его волю и бывают раздражительны с ним. Полученные результаты объясняются тем стрессовым состоянием, чрезмерным эмоциональным напряжением и подавленностью, в котором находятся матери детей с особенностями в развитии. Они испытывают к ребенку противоречивые чувства, с одной стороны, они готовы оградить ребенка от всего ми-

ра, а с другой, они испытывают раздражение и подавленность, когда ребенок не понимает их просьбы и задания.

Формирование правильных воспитательных позиций родителей выражается, в первую очередь, в восприятии ребенка как личности, в определении позиции ребенка в семье как полноправного члена, к правам и потребностям которого относятся в родном доме с уважением. Формирование позитивных установок выражается в их ориентации на «зону ближайшего развития» ребенка и на задачи завтрашнего дня; это опережающая инициатива взрослого, направленная на изменение общего подхода к ребенку с учетом перспектив его развития [3].

#### **Список литературы**

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Феникс, 1995. – 290 с.
2. Гозман Л.Я. Социально-психологические исследования семьи: проблемы и перспективы / Л.Я. Гозман, Ю.Е. Алёшина // Психологический журнал. – 1991. – №4. С.23-41.
3. Кошкарлова Т.А. Психологический анализ проблем детско-родительских отношений Т.А. Кошкарлова // Школа здоровья. – 2004. – №2. – С.5-14.

### **О РОЛИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Шарафутдинова Г.Г.***

доцент кафедры теории и методики начального образования,  
канд. физ.-мат. наук, Стерлитамакский филиал  
Башкирского государственного университета, Россия, г. Стерлитамак

***Лысенко Ю.Р.***

студент факультета педагогики и психологии,  
Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета,  
Россия, г. Стерлитамак

С восприятия предметов и явлений окружающего мира начинается познание. Все другие формы познания – запоминание, мышление, воображение – строятся на основе образов восприятия, являются результатом их переработки. Поэтому нормальное интеллектуальное развитие детей невозможно без опоры на полноценное восприятие.

*Ключевые слова:* сенсорное воспитание, сенсорные эталоны, игровая деятельность.

Сенсорное воспитание – это прежде всего развитие восприятия ребенком и формирование его представления о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, запахе, вкусе и так далее.

Период дошкольного детства является периодом сенсорного развития ребенка и сенсорному воспитанию детей этого возраста в условиях современного детского сада отводится довольно много времени, хотя казалось бы – зачем? Ведь уже с рождения ребенок обладает способностью воспринимать

информацию из окружающего мира с помощью органов чувств, ежедневно сталкивается с многообразием форм, красок и другими свойствами предметов. Знакомится и с произведениями искусства – музыкой, живописью, скульптурой. И конечно, каждый ребенок, даже без целенаправленного воспитания, так или иначе, воспринимает все это. Но если усвоение происходит стихийно, без разумного педагогического руководства взрослых, оно нередко оказывается поверхностным, неполноценным, ведь ребенок не всегда воспринятое четко дифференцирует. А ощущения и восприятие поддаются развитию, совершенствованию, особенно в период дошкольного детства. Здесь к нам и приходит на помощь сенсорное воспитание – последовательное планомерное ознакомление ребенка с сенсорной культурой человечества.

С восприятия предметов и явлений окружающего мира и начинается его познание. Сенсорное воспитание есть основа для интеллектуального развития ребёнка. Оно развивает внимание, воображение, память, наблюдательность, влияет на расширение словарного запаса ребёнка. Сенсорное воспитание способствует усвоению сенсорных эталонов.

Выделяют эталоны: цвета (красный, зелёный, синий, жёлтый), формы (треугольник, квадрат, прямоугольник, овал и т.д.), величины (большой, маленький, самый маленький и т.д.), вкуса (сладкий, кислый, горький, солёный), обоняния (запах гари, аромат духов и т.д.).

Времени (секунда, минута, час, сутки, неделя, месяц, год, день-ночь, зима-лето). Эталоны пространственных представлений (вверх, вниз, право, влево и т.д.). Эталоны осязания (гладкий, колючий, пушистый и т.д.).

Сенсорное развитие происходит в самых различных видах детской деятельности, в основе которых лежит игровая деятельность. Благодаря играм происходит накопления представлений об окружающем мире. И здесь неопределима роль родителей, которые могли бы постоянно стимулировать интерес ребёнка к предметам окружающего мира. В семье необходимо создать предметно-развивающую среду. Игрушки ребёнка должны быть изготовлены из различных материалов, необходимы игрушки для построения ряда по возрастанию-убыванию: пирамидки, матрешки и т.д. Игрушки, в которых используются разные принципы извлечения звука. Шумящие и гремящие игрушки можно изготовить самостоятельно. Необходимо иметь несколько видов мозаики, шнуровки, конструкторы, книги с изображением окружающих предметов, животных.

И если в раннем возрасте у детей накапливаются представления о форме, цвете, величине, то в среднем дошкольном возрасте у них формируются устойчивые, закреплённые в речи представления о цвете, геометрических фигурах, отношениях по величине между несколькими предметами. В старшем дошкольном возрасте, при усвоении грамоты большую роль уже играет фонематический слух – то есть различение речевых звуков.

Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обу-

чения ребенка в детском саду, в школе, и для многих видов трудовой деятельности.

Ребенка в детском саду ребенок обучают рисованию, лепке, конструированию, знакомят с явлениями природы, начинают осваивать основы математики и грамоты. Овладение знаниями и умениями во всех этих областях требует постоянного внимания к внешним и внутренним свойствам предметов. Так, для того чтобы получить в рисунке сходство с изображаемым предметом, ребенок должен достаточно точно уловить особенности его формы, цвета, материала. Конструирование требует тщательного исследования формы предмета (образца, его структуры и строения. Ребенок выясняет взаимоотношение частей в пространстве и соотносит свойства образца со свойствами имеющегося материала. Без постоянной ориентировки во внешних свойствах предметов невозможно получить объективные представления о явлениях живой и неживой природы, в частности об их сезонных изменениях.

Работа, направленная на развитие восприятия, имеет очень важное значение в общем развитии детской психики. Без этого невозможно формировать ни память, ни мышление, ни воображение ребёнка. Вместе с тем развитие восприятия имеет большое значение для подготовки дошкольника к поступлению в школу.

#### **Список литературы**

1. Ефремова Н. Учимся различать цвета и запоминать их названия // Дошкольное воспитание. 2002. № 12. С. 20-21
2. Метиева Л. А., Удалова Э. Я. Развитие сенсорной сферы детей. – Просвещение. 2014 . 160 с.

## **ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В ДОМЕ ДЕТСКОГО ТВОРЧЕСТВА**

*Щербатова Э.В.*

педагог дополнительного образования,  
Дом детского творчества, Россия, г. Павловский-Посад

В статье рассматривается урок в дошкольном учреждении с одаренными детьми. Анализируются подходы и методы работы.

*Ключевые слова:* одаренность, дополнительное образование, одаренные дети.

В последнее время много говорится о духовно-нравственном воспитании детей и подростков, но, к сожалению, ситуация в детских коллективах не меняется в лучшую сторону. Приходится констатировать, что в настоящее время нравственные ориентиры выглядят очень размыто, а подрастающее поколение смело можно обвинять в бездуховности, безверии и агрессивности. Мне очень нравится высказывание одного мудрого человека: "Чем ругать тьму, лучше зажги свою свечу!" Для себя я понимаю это, как руководство к действию. То есть каждый, кто имеет дело с детьми, на своем месте должен прилагать максимум усилий для того, чтобы правильно воспитать их,

вложить в них помимо знаний еще и духовные ценности, которые будут сопровождать их на всем жизненном пути. Воспитать так, чтобы научить любить свою землю, свой народ, жить в мире и согласии с окружающими, быть честными, трудолюбивыми и добрыми. В этом как раз и заключается формирование духовно-нравственного здоровья ребенка.

Мы, педагоги дополнительного образования, хорошо понимаем, что именно у нас в атмосфере сотрудничества с детьми, есть реальные возможности способствовать формированию гармоничной и нравственной личности. Мы стараемся это делать с первой же встречи со своими маленькими воспитанниками.

Когда они впервые попадают в наш Дом детского творчества, их переполняет восхищение – столько всего интересного и красивого вокруг. Они видят забавные игрушки, сшитые вручную, кукол, одетых в прекрасные наряды, всевозможные цветы из ткани, вышитые иконы, неповторимые панно, выполненные из кожи, и многое другое. Ребенку хочется снова и снова приходить сюда, а главное – научиться все это делать самому. Как мне кажется, чем сильнее способен ребенок удивляться и восхищаться красотой, тем больше в его душе будет занято добром и любовью. Поэтому на всех наших занятиях прививается способность не только видеть красоту, но и ценить ее, уметь и любить ее, создавать своими руками.

В ДДТ существует программа по духовно-нравственному воспитанию, которая включает в себя работу с педагогами, деятельность музеем ДДТ, блок выставок и паломнических поездок, блок работы с родителями и, конечно, тема духовно-нравственного воспитания проходит через все занятия студий.

**1 блок** – все начинается с педагога. Учебный год в ДДТ начинается с молебна. По моему глубокому убеждению, все мы на нашу очень сложную работу должны попросить благословения Божьего, поэтому проведение молебна стало уже традицией. Несколько лет подряд, в первые дни сентября мы с педагогами, родителями и воспитанниками совершили в Сергиев Посад. Образование педагога в духовном и нравственном аспекте просто необходимо. Поэтому уже в августе мы планируем паломнические поездки для всего коллектива, родителей и воспитанников. В 2015-2016 году мы собираемся посетить г. Суздаль, г. Владимир, Нило – Столобенскую пустынь, монастыри г. Москвы, г. Санкт – Петербург, а летом традиционно мы отправляемся с коллективом в Дивеево. Такие поездки дают духовную пищу всем участникам, обогащают, сплачивают коллектив.

**2 блок** – Боле 10 лет в ДДТ работает музей "Русская изба". Богатейший информационный, этнографический материал собран в этом музее. Старинные вещи, предметы русского быта, наряды, куклы, одетые в костюмы 18-19 века. Все это вызывает неподдельный интерес у воспитанников, родителей и гостей. Все эти вещи не просто стоят, они работают, поскольку за десятилетия собрано и подготовлено 52 беседы по русскому быту. В 2015 – 2016 году мы приглашаем гостей стать участниками бесед по темам:

1. "Иголка, нитки, ножницы. История вещей".

2. "Посуда в крестьянском хозяйстве".
3. "Комнатные цветы в горнице".
4. "Скатерти".
5. "Утюги".
6. "Русский женский костюм"
7. "Часы".
8. "Иконы в русском доме".

**3 блок** – Все участники образовательного процесса в ДДТ становятся создателями выставок, которые проходят в нашем маленьком выставочном зале. Тематика выставок – это совместный труд педагогов и детей: выискать интересную тему, найти к ней материалы и как итог, создать рукотворное произведение, будь то вышивка, игрушка, рисунок.

#### **Выставки на 2011-2012 учебный год:**

1. "Павлово-посадские узоры".
2. "Иконы Лик чудесный".
3. "Рождественский сувенир".
4. "Иллюстрируем сказку".
5. "Тайны дома Романовых. Анна Иоановна".
6. "Пасхальный сувенир".
7. "Мои достижения".

**4 блок** – работа по воспитанию духовной культуры мы строим на основе приобщения не только детей, но и взрослых к пониманию главных святынь и духовных ценностей России, подвигов святых. Нравственное, эстетическое, физическое воспитание и интеллектуальное происходит с опорой на календарно-обрядовой комплекс, семейный уклад. Все эти знания можно получить в женском клубе "Светлица", который был создан в 2005 году. Женский клуб "Светлица" имеет свою программу, которая духовно сближает родителей и детей, позволяет сотрудничать, принимать совместные решения, готовить выставки, шить костюмы. (Храм Христа Спасителя – Рождественская ёлка).

**5 блок** – коллектив педагогов ДДТ направляет много усилий на воспитание духовно-нравственных качеств. Каждый педагог стремится внести свой вклад в духовно-нравственное развитие и воспитание ребят, заинтересовать их, увлечь, зажечь в их сердцах искорку, даже можно сказать "заразить" своим любимым делом, чтобы жизнь у ребят была разнообразной, интересной, полной положительных эмоций. Мы считаем, что корнем всех пороков, является безделье и скука. Своей основной целью работы с детьми, мы считаем, трудолюбие. Кто хоть раз испытал радость творческого труда, понимает, что такой труд не только отвлекает от проблем и неприятностей, но и увлекает так, что теряешь счет времени. Осваивая различные технологии, воспитанники расширяют диапазон своих знаний, умений и навыков.

Конкурсы, выставки, совместные праздники, поездки – все это формирует духовно-нравственные ценности человека. Для решения проблемы воспитания подрастающего поколения, необходимо объединять усилия педагога,

родителей, общества по установлению стабильности в душах подрастающего поколения, по формированию духовно-нравственных ценностей.

#### **Список литературы**

1. Буре Р.С. Основы нравственного воспитания детей. Москва, 2009. 298 с.
2. Леонтьев А.Н. Психология дошкольного детства. Москва, 2001. 391 с.
3. Лосева А.А. Психологическая диагностика одаренности. Москва, 1991. 387 с.
4. Савенков А.И. Развитие детской одаренности в образовательной среде//Развитие личности-2002-№3. С.113-146.
5. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе. Екатеринбург, 2004. 245 с.
6. Сухомлинский В.А. О воспитании. Москва, 2011. 309 с.
7. Нравственно-духовное воспитание в детском саду./Под ред. Буре Р..С. Москва, 2010. 209 с.
8. Островская Л.Ф. Беседы с родителями о духовно-нравственном воспитании дошкольника. Москва, 2010. 109 с.

*Научное издание*

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ  
НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник научных трудов  
по материалам VIII Международной научно-практической  
конференции

г. Белгород, 30 ноября 2015 г.

В десяти частях  
Часть X

Подписано в печать 10.12.2015. Гарнитура Times New Roman.  
Формат 60×84/16. Усл. п. л. 8,60. Тираж 100 экз. Заказ 232  
ООО «ЭПИЦЕНТР»  
308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1  
ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а