

АГЕНТСТВО ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ  
(АПНИ)

# СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник научных трудов  
по материалам  
VI Международной научно-практической конференции

г. Белгород, 30 сентября 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 VI Международной научно-практической конференции 30 сентября 2015 г.: в 10 ч. / Под общ. ред. Е.П. Ткачевой. – Белгород : ИП Ткачева Е.П., 2015. – № 6, часть X. – 144 с.

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

ISSN 2413-0869

© Коллектив авторов, 2015  
© ИП Ткачева Е.П. (АПНИ), 2015

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                                                                    |          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| <b>СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ» .....</b>                                                                                                                                      | <b>5</b> |
| <i>Андриеш В.А., Бубнова С.Ю.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 5        |
| <i>Аниськин В.Н.</i> ПРИНЦИПИАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ХОЛИСТИЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА.....                                                                               | 7        |
| <i>Антюхина А.В., Карпенко В.А.</i> ПРИОБРЕТЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ В ВУЗЕ .....                                          | 10       |
| <i>Артymbаева А.Н.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА .....                                                                         | 15       |
| <i>Арушанова А.Г., Коренблит С.С., Рычагова Е.С.</i> ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА «ВЕСЕЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА» («ВеДеДо») ...                               | 17       |
| <i>Атнагулов А.И., Павленко В.А., Маннанов М.М.</i> О ТЕХНОЛОГИЯХ И ИХ ВЛИЯНИИ НА РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ .....                                               | 22       |
| <i>Багнетова Е.А., Фомина Е.В., Пономарева Т.И.</i> КАЧЕСТВО ЖИЗНИ ПЕДАГОГОВ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ УЧАЩИХСЯ .....                                                              | 24       |
| <i>Баст Е.И.</i> СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ПЕРВОКУРСНИКА .....                                                                | 27       |
| <i>Бойко И.Н.</i> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....                                                                         | 29       |
| <i>Большакова О.А., Воробьева Г.Е.</i> ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОНР НА УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ .....                                                          | 33       |
| <i>Бочарова Н.И.</i> АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВНЕДРЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРАКТИКУ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ .....                     | 35       |
| <i>Бредихина В.Н.</i> ВОПРОСЫ ЧТЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ ПИСАТЕЛЕЙ-ПЕДАГОГОВ 19-го ВЕКА .....                                                                                | 37       |
| <i>Вагина В.О., Кочетов Р.Г.</i> ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЙ КОНФЛИКТ. КОНФЛИКТ ПО ЗИГМУНДУ ФРЕЙДУ .....                                                                                      | 40       |
| <i>Вараксина Е.И., Майер В.В.</i> ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ВОЛН В УЧЕБНИКЕ ФИЗИКИ ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ .....                                                                                    | 42       |
| <i>Долгушева Н.А.</i> РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ТВОРЧЕСТВОМ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ .....                                                      | 44       |
| <i>Дрига Л.В.</i> ОРНАМЕНТ КОРЕННЫХ НАРОДОВ ЯМАЛА И СОВРЕМЕННОСТЬ .....                                                                                                            | 47       |
| <i>Дубовицкая Т.Д.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА МАРКЕТИНГОВОГО МЫШЛЕНИЯ .....                                                                                                   | 49       |
| <i>Жиркова Е.П., Ноговицына Н.М.</i> РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА ОДАРЕННОСТИ.....                                                                  | 51       |
| <i>Корепина Л.Ф.</i> ЗАРУБЕЖНЫЕ СКАЗКИ В КУРСЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ .....                                                                                                          | 53       |
| <i>Криводонова Ю.Е., Петрова Н.А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ УСПЕШНОСТИ АДАПТАЦИИ ПЯТИКЛАССНИКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ .....                               | 57       |

|                                                                                                                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Кулягина Е.В.</b> ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ В 5 КЛАСС .....                                                                                                                                 | 63  |
| <b>Лубянов В.И.</b> НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ВЫПОЛНЕНИЯ<br>КРАТКОСРОЧНЫХ ЭТЮДОВ .....                                                                                                                       | 66  |
| <b>Лымарев В.Н.</b> СУЩНОСТЬ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-<br>ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВОЕННОМ ВУЗЕ .....                                                                                                | 71  |
| <b>Миннибаев Э.Ш., Хузиахметова И.И., Миннибаева М.Ш., Хабибуллин Г.Г.</b><br>СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ УРОКОВ<br>ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ .....                                         | 78  |
| <b>Найданова А.Ф., Прокопьева А.Н.</b> ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ И ЕЕ<br>ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ЧЕЛОВЕКА .....                                                                                                          | 81  |
| <b>Петухова О.В.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ<br>КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ .....                                                                                                       | 86  |
| <b>Плотников К.Ю.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОСВОЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-<br>КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ШКОЛЬНИКАМИ СРЕДНЕГО ЗВЕНА<br>ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ОБЪЕКТ-ПРЕДМЕТНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ<br>ИССЛЕДОВАНИЯ ..... | 91  |
| <b>Полковников А.В., Лымарев В.Н.</b> ОСОБЕННОСТИ САМОВОСПИТАНИЯ<br>И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОФИЦЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ .....                                                                                  | 93  |
| <b>Полынская И.Н.</b> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА<br>СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ И ДИЗАЙНА НА ОСНОВЕ<br>ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ .....                   | 96  |
| <b>Поникарова В.Н., Староверова Т.С.</b> ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-<br>ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ЗАИКАНИЕМ ВКЛЮЧЕННОГО<br>В ИНКЛЮЗИВНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС .....                     | 99  |
| <b>Потепалов Д.В.</b> ОБРАЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ В ПЕРИОД АНТИЧНОСТИ И<br>СРЕДНЕВЕКОВЬЯ .....                                                                                                                | 104 |
| <b>Салихова М.Н., Гальчак И.П., Волынкин В.В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ<br>СРЕДСТВ .....                                                                                                               | 107 |
| <b>Сафронов А.П., Селезнев М.Е., Федотов С. А., Хрисолури В.Л.</b> О<br>КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА .....                                                                               | 110 |
| <b>Сидорова Е.Б.</b> ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В ВУЗЕ .....                                                                                                                                  | 116 |
| <b>Симонов В.П.</b> БИНАРНОСТЬ СТИЛЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ<br>СИСТЕМАХ .....                                                                                                                           | 120 |
| <b>Ставцева Е.А.</b> ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО<br>НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ .....                                                                                                      | 126 |
| <b>Сутковая Н.В.</b> ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА РЕБЕНКА<br>ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....                                                                                                           | 129 |
| <b>Тихонова А.Н.</b> ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ УРОКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА<br>В ДЕТСКОМ ДОМЕ ТВОРЧЕСТВА .....                                                                                                         | 131 |
| <b>Толмачева К.В., Иванова Э.В.</b> ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ<br>ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ .....                                                                               | 133 |
| <b>Черкевич Е.А.</b> ИЗМЕНЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА<br>В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ .....                                                                                       | 135 |
| <b>Шульга Н.В.</b> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ<br>СИСТЕМАХ .....                                                                                                                      | 139 |

## СЕКЦИЯ «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

### МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Андреев В.А.**

доцент кафедры теории и технологий дошкольного образования,  
канд. пед. наук,  
ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», Россия, г. Орел

**Бубнова С.Ю.**

заведующий кафедрой теории и технологий дошкольного образования,  
канд. пед. наук, доцент,  
ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», Россия, г. Орел

В статье описаны методические основы использования социальной рекламы в процессе подготовки будущих педагогов к осуществлению совместной работы с родителями в условиях дошкольной образовательной организации; раскрыты особенности применения социальной рекламы с учетом формируемых профессиональных компетенций.

*Ключевые слова:* социальная реклама, совместная работа с родителями, технология применения социальной рекламы в процессе профессиональной подготовки бакалавров.

Организация совместной работы с семьей является неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности современного педагога дошкольного образования. В связи с этим в основных образовательных программах подготовки бакалавров по профилям «Дошкольное образование» и «Психология и педагогика дошкольного образования» предусмотрено формирование профессиональных компетенций, связанных с повышением уровня психолого-педагогической культуры родителей, а также разработкой и реализацией программ сотрудничества с семьями воспитанников.

Одним из условий успешного формирования профессиональных компетенций бакалавров в области взаимодействия с родителями выступает использование в образовательном процессе социальной рекламы, которая помимо информационной выполняет адаптивную и воспитательную функции. К тому же эмоциональная насыщенность рекламных роликов позволяет быстро и корректно привлечь внимание будущих педагогов к трудностям, имеющимся в семье воспитанников, и грамотно выстроить взаимодействие с родителями [1].

С учетом вышеизложенного на факультете педагогики и психологии апробируются различные варианты использования социальной рекламы в процессе формирования профессиональных компетенций студентов по организации совместной работы с семьями воспитанников дошкольных образовательных организаций.

Методика применения социальной рекламы в контексте рассматриваемой проблемы направлена на формирование умений осуществлять психолого-педагогическое просвещение родителей, включаться во взаимодействие с семьями по вопросам воспитания, обучения и развития дошкольников. Данная методика предполагает поэтапную организацию образовательного процесса: диагностический, организационный, процессуально-деятельностный и контрольный.

*Диагностический этап* заключается в выявлении отношения студентов к социальной рекламе с помощью методов опросного типа. В частности, было установлено, что большинство студентов отмечают большую значимость и пользу для общества социальной рекламы, в отличие от рекламы коммерческой. Вместе с тем, 43% будущих педагогов указали, что социальная реклама не способствует повышению педагогической культуры родителей, аргументируя это тем, что многие взрослые «не обращают на нее внимания», «ориентируются на собственный жизненный опыт».

*Организационный этап* предполагает подбор различных по формам и содержанию вариантов социальной рекламы, способствующих формированию готовности студентов к совместной работе с родителями.

С учетом данных, полученных на диагностическом этапе, социальная реклама использовалась по следующим направлениям:

- подготовка молодых людей к осознанному родительству (подведение к осознанию себя как родителя, осознание идеального и реального образа ребенка и себя как родителя, осознание родительских функций);
- пропаганда здорового образа жизни в семье;
- гармонизация детско-родительских отношений;
- предупреждение случаев жестокого обращения с детьми в семье;
- организация семейного досуга.

*Процессуально-деятельностный этап* предполагает постепенное включение студентов в творческий процесс использования и создания социальной рекламы в совместной работе с семьями воспитанников дошкольных образовательных организаций.

Прежде всего, будущим педагогам дошкольного образования необходимо научиться прогнозировать последствия типичных ошибок в воспитании детей и находить способы их предупреждения. В этом случае социальная реклама применяется как демонстрационный материал. Так, в рамках лекционных занятий по курсу «Семьеведение» были организованы мини-дискуссии на темы «Ошибки, допускаемые родителями при воспитании детей», «Какими надо быть родителями?». Студентам было предложено посмотреть и обсудить видеоролики «Отцы и дети», «Родители, не мешайте детям мечтать», плакаты социальной направленности в контексте проблем семейного воспитания, разбор случаев из реальной жизни.

Совершенствование профессиональных компетенций в области взаимодействия с семьями воспитанников предполагает также формирование у студентов навыков применения имеющегося фонда социальной рекламы в процессе совместной работы с родителями. Например, в ходе мастер-класса

студентам были продемонстрированы комиксы, созданные нами на основе таблиц Проппа, а также варианты их применения в процессе сотрудничества с родителями. При этом одна группа студентов на основе ролевого поведения имитировала предложенные в комиксах ситуации, а другая – осуществляла поиск конструктивных способов ее разрешения.

*Контрольный этап* предполагает оценку качества формируемых компетенций в соответствии с современными научно-методическими подходами и требованиями ФГОС ВПО [2]. В качестве оценочных средств выступают творческие задания, предполагающие самостоятельное создание студентами различных видов социальной рекламы:

- оформление информационных буклетов социально-педагогической тематики: «Жесткое обращение с детьми в семье», «Организация семейного досуга с детьми», «Как отучить ребенка обманывать» и др.;

- придумывание комиксов социально-педагогического содержания по актуальным вопросам семейного воспитания и определение способов их применения в ходе совместной работы с родителями.

#### **Список литературы**

1. Андриеш, В.А. Социальная реклама в формировании педагогической культуры родителей [Текст] / В.А.Андриеш, Е.Ю.Кузина // Воспитатель ДОУ. 2014. №5. С. 68-70.
2. Бубнова, С.Ю. Научно-методические подходы к оценке качества формируемых компетенций в условиях реализации ФГОС ВПО [Текст] / С.Ю.Бубнова // Ученые записки Орловского государственного университета. Научный журнал. 2013. № 4 (54). С. 325-328.

## **ПРИНЦИПИАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ХОЛИСТИЧНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**

***Аниськин В.Н.***

декан факультета математики, физики и информатики,  
кандидат педагогических наук, доцент,

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия,  
Россия, г. Самара

В статье анализируются возможности метода моделирования применимо к системно-интегративной холистичной информационно-образовательной среде (ХИОС) вуза. За счёт синергетического эффекта ХИОС и высокой степени её эмерджентности оптимизируется образовательно-воспитательный процесс вуза и повышается качество подготовки специалистов. Приводится определение ХИОС и её принципиальная модель.

*Ключевые слова:* ХИОС, метод моделирования, принципиальная модель ХИОС.

Для повышения качества подготовки будущих педагогов, оптимизации решения образовательных и социокультурных задач в Поволжской государственной социально-гуманитарной академии (ПГСГА) применяется холистичная компоновка компьютерных аудиторий. Её суть заключается в системной интеграции современных электронных и традиционных учебных,

научных, культурно-просветительских, практико-технологических и иных информационных ресурсов, объектов изучения и средств обучения в единой холистичной информационно-образовательной среде (ХИОС). За счёт этого повышается синергетический потенциал ИОС вуза, и генерируются дополнительные возможности для реализации принципа эмерджентности в подготовке студентов.

При этом, ХИОС мы определяем как системно-интегративный комплекс современных и перспективных образовательных ИКТ, аналоговых и цифровых средств их реализации, учебных, научных и иных бумажных и электронных ресурсов, в том числе учебных программ; средств их разработки, хранения и обеспечения дистанционного, и непосредственного доступа к информации, необходимой субъектам образования; а также традиционных ТСО, лабораторного, учебно-производственного и специального оборудования.

Применимо к проблеме моделирования ХИОС вуза можно предположить, что её модель можно рассматривать как теоретико-концептуальную имитацию и теоретико-схематическое воспроизведение информационно-образовательной системы, отражающей принципы организации и функционирования среды. Такой подход позволяет предложить обобщённую идею принципиальной модели ХИОС вуза и определить направления её создания (рис. 1).

Как следует из приведённой модели, обязательными компонентами ХИОС вуза, кроме компьютерных классов и лабораторий являются специализированные учебные кабинеты и учебно-производственные мастерские, библиотека, медиатека, музеи, выставки, архив вуза, иные общекультурные и культурно-просветительские объекты, находящиеся как в вузовской инфраструктуре, так и за её пределами. В последнем случае речь идёт о холистичном информационно-образовательном пространстве (района, города, региона, страны).

Системно-интегративный комплекс ХИОС выполняет функции единого инструментария трансляции и ретрансляции информации учебного, научного и культурно-просветительского назначения. Особую роль при этом играют компьютерные средства, которые определяют отдельную категорию ИКТ, являющихся основой компьютерных сетей, включая всемирную информационную сеть Интернет, т.е. основной технической базой сетевых образовательных технологий, занимающих в настоящее время лидирующее место в формировании и развитии профессиональной компетентности личности будущего специалиста.

Под руководством В.Н. Аниськина, Т.В. Добудько, В.И. Пугача на факультете математики, физики и информатики ПГСГА созданы и успешно эксплуатируются 7 компьютерных аудиторий с предметно-тематической холистичной компоновкой по таким направлениям, как: информатика и вычислительная техника, информационные и коммуникационные технологии, физика, естественнонаучное образование, филология, искусство, история, археология (рис. 2).



Рис. 1. Принципиальная модель ХИОС вуза



Рис. 2. Вариант холистичной археологической компоновки компьютерной аудитории

Результаты экспериментальной работы показывают, что интегративные дидактические функции ХИОС весьма эффективны для организации образовательно=воспитательного процесса вуза.

## **ПРИОБРЕТЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ И РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ В ВУЗЕ**

***Антюхина А.В.***

профессор кафедры гуманитарных дисциплин и биоэтики, д-р философ. наук,  
профессор, Пятигорский медико-фармацевтический институт-филиал  
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего  
профессионального образования «Волгоградский государственный  
медицинский университет» Министерства Здравоохранения  
Российской Федерации, Россия, г. Пятигорск

***Карпенко В.А.***

доцент кафедры фармацевтической и токсикологической химии,  
канд. фармац. наук, доцент, Пятигорский медико-фармацевтический  
институт-филиал государственного бюджетного образовательного  
учреждения высшего профессионального образования «Волгоградский  
государственный медицинский университет» Министерства Здравоохранения  
Российской Федерации, Россия, г. Пятигорск

В статье предпринимается попытка обоснования понятия «эмоциональные компетенции», которые представляют собой проявления «эмоционального интеллекта».

В последние годы эмоциональный интеллект признан необходимым в сфере практических навыков у специалистов, работающих с людьми. Авторы рассматривают средства, используемые в процессе воспитания и образования для формирования эмоционального интеллекта и, как следствие эмоциональных компетенций.

*Ключевые слова:* эмоциональный интеллект, эмоциональные компетенции, эмоции, эмоциональная грамотность, толерантность, культура чувств.

В настоящее время в высшем образовании осуществляется переход к компетентностному обучению. Одной из актуальных задач в данном случае является личностно-ориентированный подход.

Опыт вузовской подготовки будущих специалистов в последние годы, показывает, что представителю любой профессии, особенно современному специалисту-профессионалу, работающему с людьми, необходимо, прежде всего, обладать рациональным интеллектом – то есть такими индивидуальными качествами психики, как способность адаптироваться к новым ситуациям, способность к обучению на основе опыта, пониманию и применению абстрактных концепций и использованию своих знаний для управления окружающей средой.

Помимо интеллектуальных качеств необходимо обладать такими способностями как эмпатическое слушание и эмпатическое понимание: т.е. способностью к сопереживанию, способностью воспринимать внутренний мир другого точно с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков, готовностью оказать окружающим эмоциональную поддержку. Эти качества индивидуума и относятся к категории «эмоциональный интеллект».

Термин «эмоциональный интеллект» был введен в 1991 г. Джоном Мейером (John Mayer) и Питером Сэловеем (Peter Salovey). Эмоциональный интеллект определяется как способность человека оперировать эмоциональной информацией, то есть той, которую мы получаем, или передаем с помощью эмоций [1]. Если традиционный подход к пониманию способностей человека противопоставляет эмоции и разум, делая их враждебными друг другу, то Мейер и Сэловей рассматривают их единство, как необходимый механизм и фактор оптимизации коммуникативного процесса. По мнению Дж. Мейера, повысить уровень эмоционального интеллекта невозможно, так как многие его компоненты имеют врожденный характер. Вместе с тем, большинство современных философов и психологов считают, что путем воспитания возможно развить его в большей степени.

Рациональный интеллект всегда понимался как способность мышления или рационального познания, отличающаяся от иррациональных моментов психики: воли, интуиции, эмоций, чувств, воображения. Как показывает практика, такого интеллекта бывает явно недостаточно для принятия решений в нестандартных ситуациях, а также во взаимоотношениях с окружающими. Здесь многое зависит от развития человеческой субъективности, богатства внутренних и индивидуальных качеств личности.

Основоположителем теории о эмоциональном интеллекте является американский психолог Дэвид Гоулман, автор книги «Эмоциональный интеллект» [2]. Д. Гоулман разработал содержательную теорию эмоционального интеллекта и установил, что именно эмоциональная сфера, ее зрелость и разнообразие должна быть на первом месте в решении профессионально-деловых проблем. Если перевести понятие «эмоциональный интеллект» в сферу практических навыков, то он предстает в различных формах эмоциональной компетентности. Психологи выявили, что рациональный интеллект определяет успех профессиональной деятельности всего на 10-15%, а эмоциональный – на 75%. Именно эмоциональный интеллект является залогом успешной работы с людьми, так как дает возможность понять, что чувствует другой человек, развивает способность влияния на других людей, умения работать в неоднозначных ситуациях, личную инициативность. Эмоциональный интеллект дает возможность не только настраиваться на внутренний мир другого человека, легко общаться с ним, но и управлять собственным поведением. Именно от него зависит формирование таких эмоциональных компетенций, как: эмпатия, ответственность, креативность, рефлексия, умение слушать. Более того, по мнению Гоулмана, эмоциональный интеллект влияет и на выбор ценностных ориентаций, которые определяют смысл жизни человека. О роли эмоциональной сферы человека и влиянии на ее на поведение

давно писали такие философы, как: Б. Паскаль, Б. Спиноза, Р. Декарт, И. Кант, Ф. Шиллер и др.

Большой вклад в современную теорию эмоций внес П.В. Симонов – отечественный психофизиолог, биофизик, академик РАН, автор книги «Эмоциональный мозг, в которой он преодолел бытующее представление об эмоциях, способностях к сопереживанию как о чем-то архаическом, грубом, приблизительном по сравнению с мышлением. Именно П.В. Симонов заметил, что мир переживаний, сопровождающий процесс общения между людьми может быть чрезвычайно богат, сложен и тонок, оставаясь за пределами вербальной коммуникации. В своей работе «Эмоциональный мозг» П.В. Симонов отмечает, что эмоция является функцией от актуальной потребности и разности между информацией, необходимой для удовлетворения этой потребности, и информацией, доступной на данный момент времени. Если нам не хватает информации о возможности удовлетворения потребности, мы испытываем отрицательные эмоции, а наличие необходимой информации порождает положительные эмоции. Поэтому настроение человека часто влияет на принятые им решения [4].

Из всех видов развития живого организма нам, людям, требуется больше всего времени для полного развития головного мозга. В детстве все отделы мозга развиваются с разной скоростью, начало же полового созревания знаменует один из наиболее радикальных периодов «удаления лишнего» по всему мозгу. Несколько зон головного мозга, имеющих решающее значение для эмоциональной жизни, принадлежат к числу тех зон, которые медленнее всех достигают полного развития. Так сенсорные зоны полностью развиваются в раннем детстве, лимбическая система – к началу полового созревания, лобные доли – центр эмоционального самоконтроля, понимания и ответного реагирования – продолжают развиваться и в конце подросткового периода, примерно до шестнадцати – восемнадцати лет.

Привычка справляться с эмоциями, закрепляемая многократными повторениями в детстве и отрочестве, сама по себе поможет создать эти схемы. Это и делает детство решающим периодом формирования эмоциональных склонностей на всю последующую жизнь; привычки, приобретенные в детстве, закрепляются в главной синаптической «проводке» в мозговой структуре и с возрастом труднее поддаются изменению. Впечатления ребенка с годами могут сформировать устойчивые соединения в схеме управления эмоционального мозга.

Одним из самых нужных эмоциональных уроков, который усваивается в младенчестве и совершенствуется на протяжении детства, является способ самоуспокоения, когда ребенок расстроен. Умение успокаивать себя приобретается годами и с помощью новых средств, по мере того как развивающийся мозг последовательно предлагает ребенку все более сложные эмоциональные инструменты.

Эмоциональные навыки включают самоосознание, распознавание, выражение и управление эмоциями, контроль побуждения и отсрочку удовольствия, избавление от стресса и тревожности. Контроль побуждений основан

на понимании разницы между чувствами и действиями и умении принимать более правильное в эмоциональном плане решение, сначала контролируя побуждения к действию, а потом определяя альтернативные действия и их последствия до того, как действие совершено.

Многие эмоциональные компетенции относятся к сфере межличностных отношений: считывание социальных и эмоциональных сигналов, умение слушать, способность сопротивляться негативным влияниям, понимание точки зрения другого человека и осознание, какое поведение будет уместным в данной ситуации.

Все эти компетенции составляют жизненно необходимые навыки общения и проявления эмоций и, по крайней мере, частично служат средством от большинства жизненных проблем. Причины всех этих проблем представляют собой сплетение в самых разных пропорциях биологической предопределенности, динамики семьи, влияния нищеты и культуры улиц.

Что же должно собой представлять образование в отношении эмоций? Курсы эмоциональной грамотности уходят корнями в движение за аффективное образование, возникшее в США в 1960-х годах. В то время считалось, что уроки, учитывающие психологию и мотивацию, глубже усваиваются, если включают непосредственное переживание того, что преподается умозрительно. В настоящее время в школах по всей территории США распространяется новаторское явление, курсы «Науки о себе». Предметом «Науки о себе» являются чувства, ваши собственные и те, что прорываются во взаимоотношениях. Предмет обсуждения по самой своей природе требует от преподавателей и учащихся сосредоточить внимание на эмоциональной структуре жизни ребенка.

В данном случае стратегия включает использование напряженных состояний и эмоциональных травм, получаемых детьми в жизни, в качестве злободневной темы. Учителя высказываются по реальным вопросам – бьют по больным местам: кто-то оказывается лишним, кто-то завидует, есть противоречия, которые могут перерасти в битву на школьном дворе. Как сформулировала это Карен Стоун Маккаун, разработчик учебного курса «Науки о себе» и основательница «Новой школы», «приобретение знаний происходит не в отрыве от чувств детей. Быть эмоционально грамотным для усвоения знаний так же важно, как обучение математике и чтению».

Отмечая большую роль эмоций и чувств в жизни и деятельности человека, следует отметить, что наша высшая школа, которая готовит обучающихся к профессиональной деятельности, почти не развивает их эмоционально-чувственные способности, умение воспринимать себя и других и не дает понимание своих чувств и способности управлять ими. А ведь именно от последних зависят качества, необходимые и в студенческой среде: общительность, уживчивость, неконфликтность, толерантность. Именно здесь эмоциональный интеллект и должен стать основой того «здорового смысла», который, в свою очередь, является условием жизненного успеха и уверенности личности в своих силах. Между тем, у современной молодежи крайне узок диапазон эмоциональных реакций, связанных с сочувствием, сострада-

нием, умением понять другого. «Культура чувств» у молодых людей, в большинстве своем, либо отсутствует, либо находится в зачаточном состоянии. Большая вина в этом ложится на преподавателей высшей школы. Именно их равнодушие и душевная черствость, а также неумение строить неформальное общение с учащимися приводит к закреплению эмоциональной незрелости последних. В условиях современного профессионального образования возникает актуальность изучения возможностей фасилитации педагога в обучении и воспитании обусловленная необходимостью активизации деятельности педагогов и учебно-профессиональной деятельности учащихся. Термин фасилитация (от англ. to facilitate – облегчать, содействовать) используется в психологии для обозначения процесса и феномена облегчения, оптимизации и повышения продуктивности деятельности личности или группы вследствие воображаемого или реального присутствия другого человека или группы людей. Фасилитация может быть случайной, неосознаваемой или осознаваемой и целенаправленной, если осуществляется фасилитатором. Центральным звеном личностно развивающего образования является формирование и развитие личности. При этом значимо не столько формирование определённых свойств, качеств, познавательных процессов, знаний, умений, навыков, сколько развитие стремления и способности к самостоятельности, саморазвитию и самореализации личности. В межличностном взаимодействии субъектов образования, педагогов и учащихся, создаются условия для развития учебно-профессиональной мотивации, придания обучению характера сотрудничества, и на этой основе достижения целей и задач образования.

Создавшееся положение актуализирует потребность исследования условий оптимального профессионального развития личности и разработку технологий, позитивно влияющих на этот процесс. Личностно-развивающее образование, помимо традиционных форм и методов, хорошо зарекомендовавших себя, предусматривает использование развивающих технологий: диалоговые лекции, моделирование профессиональных ситуаций, деловые игры, игровые упражнения, тренинги. Важная роль при реализации этих технологий отводится ведущему – педагогу. При их реализации возникает необходимость принятия педагогом новой позиции – педагога-фасилитатора [3].

Анализ теоретических и практических разработок в области гуманистического направления обучения и воспитания показал, что деятельность педагога представляет собой не некий определённый метод, а, прежде всего особую направленность личности, совокупность ценностей, мировоззренческие представления о жизни, о людях.

Опытный педагог своим вниманием и своевременным вмешательством в эмоциональную сферу обучающегося может трансформировать экстремизм и конфликтность в социально-позитивные формы действия. В особенности этому способствуют внеаудиторные формы общения: подготовка научных студенческих конференций, участие в них, экскурсии, туристические поездки, и т.д. В этом случае интеллектуальная и эмоциональная раскрепощённость, в хорошем смысле этого слова, и формирует креативную личность,

для которой, характерен отказ от страха психического напряжения и отключение механизмов постоянного самоконтроля.

Учебно-воспитательный процесс также позволяет найти лакуны формирования эмоционально-чувственной сферы учащихся. Особую роль здесь призваны сыграть гуманитарные дисциплины, в частности, философия. Именно она предполагает изучение тем, затрагивающих эмоции и чувства студентов. Таковыми являются: «Смысл и назначение человеческой жизни», «Философия ненасилия», «Свобода и необходимость», «Философия любви», «Мораль и искусство как формы общественного сознания» и др. Именно вузовское образование позволяет реализовать потенциал развития эмоционального интеллекта, так необходимого будущему специалисту.

#### **Список литературы**

1. Андреева, И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена [Текст] /И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78-86.
2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект [Текст] / Д. Гоулман. – М.: Астрель, 2011. – 464 с.
3. Котова, С. С. Педагогическая психология : учеб. пособие для вуза [Текст] // С. С. Котова, О. Н. Шахматова / Рос. гос. проф.-пед. ун-т.- Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2009. – 210 с.
4. Симонов, П.В. Эмоциональный мозг [Текст]/ П.В. Симонов. – М.: Наука, 1981. – 216 с.

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

***Артymbаева А.Н.***

магистрант кафедры психологии,  
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева,  
Казахстан, г. Петропавловск

В статье педагогические условия формирования исследовательской культуры рассматривается как фактор повышения уровня образованности. Системный подход является методологической основой профессиональной подготовки студентов вуза и позволяет рассмотреть все компоненты и условия педагогической деятельности. «Комплекс педагогических условий профессионально-педагогической подготовки определяется сущностью и содержанием формируемого качества личности и спецификой среды, организационных условий и субъектов деятельности».

*Ключевые слова:* культура, исследовательская культура, педагогические условия, формирование исследовательской культуры.

На основании системного анализа, анализа литературных источников, нормативных документов, выделены психолого-педагогические условия профессионально-педагогической подготовки студентов к исследовательской культуре [1, с. 32].

Первое условие – реализация личностно ориентированного подхода в профессиональной подготовке будущих специалистов, который позволяет

полноценно проявляться и развиваться личностным функциям субъектов процесса профессионально-педагогической подготовки.

Необходимость определения педагогических условий играет роль важного методологического требования к любому исследованию систем, явлений, процессов и предметов. При анализе понятия «условие», В. А. Оганесов трактует его, «с одной стороны, как обстоятельство, от которого зависит что-либо, и, с другой, как обстановку, в которой что-либо осуществляется» [3, с. 54].

Научно-исследовательская деятельность студентов рассматривается как одно из ключевых направлений совершенствования качества профессиональной подготовки студентов [5].

Исходя из логики исследования, нами были выделены три уровня сформированности исследовательской культуры студентов посредством ведения научно-исследовательской деятельности: функциональный, профессиональный, креативный.

Функциональный уровень сформированности профессиональной исследовательской культуры студентов через научно-исследовательскую деятельность сформирован в том случае, если у студента отсутствует целостная картина профессиональной деятельности. Уровень профессиональных знаний минимальный [2, с. 58].

Профессиональный уровень сформированности студентов через научно-исследовательскую деятельность сформирован в том случае, если актуализирована потребность в получении профессиональных знаний, но не вырабатана установка на профессиональную деятельность, недостаточен уровень применения полученных профессиональных знаний на практике. Владеет традиционными технологиями, умеет применять полученные знания при решении профессиональных задач [4, с. 42].

Креативный уровень сформированности профессиональной студентов через научно-исследовательскую деятельность сформирован в том случае, если актуализирована потребность в получении профессиональных знаний, студент имеет полное представление о будущей профессии, понимает её сущность и социальную значимость. Актуализирована потребность в личностном и профессиональном самосовершенствовании. Владеет инновационными технологиями, имеет исследовательский опыт, умеет применять полученные знания при решении творческих нестандартных профессиональных задач, коммуникабелен в условиях групповой и коллективной работы, межличностных взаимодействиях.

Процесс формирования исследовательской культуры студентов через научно-исследовательскую деятельность предполагает качественный переход от функционального уровня к креативному. Разработанные критерии и уровни сформированности студентов являются компонентами модели формирования профессиональной исследовательской культуры через научно-исследовательскую деятельность.

Таким образом, процесс формирования исследовательской культуры студентов в соответствии с выделенными педагогическими условиями позволяет определить его индивидуальность к уровню профессиональной пригод-

ности выпускника вуза. В ходе исследования мы пришли к выводу, что научно-исследовательская деятельность, стимулируя развитие мотивации, знаний и умений студента, способствует формированию его профессиональной компетентности

#### **Список литературы**

1. Анищенко, В.А. Проектирование образовательной системы «колледж-вуз» в условиях учебного комплекса. Монография / В.А. Анищенко. – М.: «Дом педагогики», 2006. – 257 с.
2. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург: Изд-во ОГПУ 1996. – 187 с.
3. Кирьякова, А.В. Ориентационно-ценностные основания компетентностных технологий / Компетентность и технологии образования: Материалы научно-практической конференции. – Хорсенс: Университетский колледж Витуса Беринга, Дания, 2008. – 297 с.
4. Ольховая Т.А. Становление субъектности студента университета. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2006. – С. 163-164.
5. Философский энциклопедический словарь / С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – 2-е изд. – М. : Сов. энцикл., 1989. – 815 с.

### **ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА «ВЕСЕЛЫЙ ДЕНЬ ДОШКОЛЬНИКА» («ВЕДЕДО»)**

***Арушанова А.Г.***

канд. пед. наук, ст. науч. сотрудник,  
почетный работник общего образования РФ, Россия, г. Москва

***Коренблит С.С.***

композитор, научный руководитель исследовательского проекта  
«Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»), Россия, г. Москва

***Рычагова Е.С.***

канд. пед. наук, Россия, г. Москва

В статье рассматривается лингводидактический аспект инновационной образовательной технологии развития языковой личности ребенка в рамках Парциальной программы «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо»). Данные психолингвистики о механизмах порождения высказывания позволяют по-новому определять цели речевого развития детей, содержание, средства, методы и формы образовательного процесса в ДОО. Современный взгляд на игру уточняет представления об игровых методах обучения дошкольников родному языку.

*Ключевые слова:* лингводидактика, языковая личность, игра, инновационная технология, Парциальная образовательная программа «Веселый день дошкольника».

Лингводидактика – общая теория обучения языку. Исследует закономерности обучения языкам в условиях монолингвизма (одноязычия) и билингвизма (двуязычия), специфику содержания, методов и средств обучения определенному языку в зависимости от целей и задач, характера изучаемого материала, этапа обучения и интеллектуально-речевого развития учащихся.

Термин «лингводидактика» введен в 1969 г. Н.М. Шанским и с 1975 г. признан международным [1, с. 150].

Лингводидактика дошкольного возраста начала складываться как практико-ориентированная теория обучения языкам детей на современном этапе развития наук – психолингвистики, психологии, лингвистики, педагогики, дидактики, методики развития речи. Лингводидактика дошкольного детства строится с учетом логики, ведущих тенденций и форм присвоения родного языка ребенком в естественных условиях общения, которые изучает психолингвистика.

Анализ психолингвистических исследований позволяет выделить теоретические положения, которые дополняют и существенно перестраивают традиционные представления о задачах, условиях и организационных формах речевого воспитания дошкольника.

Порождение речи всегда включено в более широкий коммуникативно-деятельностный контекст, служит удовлетворению потребности в общении и деятельности, познании; поэтому целью лингводидактики является обучение не просто способам построения предложения или текста, речевого высказывания, но развитие речевого общения в единстве мотивационного, структурно-семантического, лингво-когнитивного уровня ([4], [8]).

Обучение общению на родном языке включает развитие его в единстве многообразных функций, не только для обмена интеллектуальной информацией, но для установления личностных контактов, обмена чувствами, эмоциями, налаживания практического взаимодействия; как средства самоорганизации, произвольного управления своим поведением (Л.С. Выготский, Н.И. Лепская, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Р.О. Якобсон [9]).

Внутренние механизмы речи дошкольника (номинация, синтаксирование, грамматическое оформление и озвучивание) формируются в процессе всей жизнедеятельности и не могут быть освоены только на уровне внеситуативного, контекстного (не опирающегося на наглядную ситуацию) общения; становление произвольной контекстной речи опирается на опыт синкретических видов деятельности, когда звучащая речь, слово, грамматическая форма, включены в наглядную коммуникативную ситуацию и служат удовлетворению витальных потребностей ([7], [6], Н.М. Юрьева, А.М. Шахнарович).

В процессе речевого общения в развивающейся языковой способности ребенка формируются несколько систем эталонов: система эталонов на восприятие ритмико-мелодической структуры, корней полных слов, словообразовательных аффиксов, флексий, предлогов, служебных слов и пр. Ведущим уровнем языковой способности является семантико-прагматический компонент. Обогащение словаря, развитие грамматического строя, звуковой материи языка ребенка может строиться только как осмысленная, коммуникативно мотивированная деятельность [7].

Становление языковой личности дошкольника – спонтаннейший (А.В. Запорожец) процесс. Происходит в общении с окружающими в разнообразных видах деятельности. Ведущая деятельность – игра. В ней осуществляется вызревание и воображаемая иллюзорная реализация нереализуемых потреб-

ностей, желаний. Развивается воображение, действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации. Происходит создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов. Формируется совершенно новый тип деятельности – творческая деятельность. Возникает возможность воплощения замысла, возможность идти от мысли к ситуации, а не от ситуации к мысли. Игра является величайшей школой социального опыта, в ней закладывается умение координировать свое поведение с поведением других. В дошкольном возрасте зона ближайшего развития ребенка задается игрой [2].

Переходя в форму детской самостоятельности, игра приобретает наибольшее влияние на психическое развитие ребенка и, вместе с тем, получает наибольшую педагогическую ценность (А.В. Запорожец). Не всякая сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью и в качестве ведущей может выступать не только сюжетно-ролевая игра (С.Л. Новоселова, Е.В. Трифонова). Игра – это свободная активность, лишенная принуждения и контроля со стороны взрослого (Е.О. Смирнова).

Между игровой и речевой деятельностью ребенка существуют отношения диалектического плана. Детская символическая игра может быть понята как очень сложная система речи при помощи жестов, сообщающих и указывающих значение отдельных предметов. Как своеобразная форма речи, непосредственно приводящая к письменной речи [2]. В игровой деятельности происходит формирование языковых структур как процесс разделения первоначально слитых игровых и речевых действий и способов соотношения речевой и неречевой деятельности при порождении высказываний в ситуации общения [7]. Чем выше уровень сюжетно-ролевой игры, тем чаще, больше и в более развернутых формах дети обращаются к речевым средствам в процессе игры (М.А. Степанова). Игра является своего рода переходным, промежуточным звеном между полной зависимостью от вещей и предметных действий и свободой от реальной ситуации; в этом и состоит значение игры для психического развития детей. На фоне игры возникают высказывания на достаточно отвлеченные темы, развиваются контакты, уже не включенные в игровую деятельность (Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова).

В старшем дошкольном возрасте возникает особый вид игры, близкий коллективному рассказыванию: игра-фантазирование. В ней выделяется два процесса: интеллектуальный и интерактивный (Н. А. Короткова). Игра-фантазирование по мотивам сказок генетически связана с театрализованными играми.

Построение эффективного обучения дошкольников обязательно должно включать в себя задачу целенаправленного формирования игры (А.В. Запорожец, Е.В. Зворыгина, Е.Е. Кравцова, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, С.Л. Новоселова, Е.В. Трифонова и др.). В практике имеется тенденция к депривации игры. Вместе с тем, попытка строить обучение только в форме игры приводит к тому, что она теряет свое основное свойство – быть самостоятельной свободной детской активностью (И.А. Качанова, Е.В. Трифонова, Л.А. Парамонова, К.В. Тарасова, Т.И. Алиева). В структуре образовательного процесса ДОО должны быть четко разведены организационные формы: обу-

чающие занятия с использованием игровых методов, и свободные самодеятельные игры и другая самостоятельная деятельность по инициативе детей.

В психолингвистике речевое развитие ребенка рассматривается как процесс самонаучения [3], как становление языковой личности (Г.И. Богин, Н.С. Старжинская, О.И. Уланович, Н.М. Юрьева и др.). Лингвисты выделяют в общении дидактический, обучающий, аспект (Дж. Брунер, В.В. Казаковская, С.Н. Цейтлин и др.). Но такое обучение кардинальным образом отличается от прямого обучения на фронтальных занятиях. Воспитание компетентной, способной к саморазвитию языковой личности является целью и приоритетом дошкольного образования.

Содержанием лингвистического образования дошкольника является обучение речевому общению на родном языке. При этом обучение понимается широко как взаимодействие с идеальной формой (Д.Б. Эльконин), что предполагает передачу подрастающему поколению культуры в процессе всей жизнедеятельности (быту, праздниках и развлечениях, досуговой деятельности и др.). Но ограничивает сферу прямого обучения, организованных взрослым видов деятельности. Переносит акцент с обучающих занятий на взаимосвязанное осуществление непосредственно образовательной и самостоятельной деятельности по выбору (по инициативе) детей.

Развитие речи как компетенции языковой личности должно строиться в согласии с логикой ее становления в естественных условиях нерегламентированного общения, в процессе создания культурно-образовательной среды. В том числе – развивающей предметной среды для самостоятельной деятельности: игры, рисования, конструирования, художественного творчества, двигательной активности, пения, танцев и др.

Авторами Парциальной образовательной программы «Веселый день дошкольника» («ВеДеДо») разработана инновационная технология, система учебно-методических комплектов, с использованием которых можно решать задачи речевого развития дошкольников в логике естественного становления языковой способности в непринужденной обстановке, вне учебной деятельности в условиях семьи [5].

Основной идеей Программы является воспитание языковой личности ребенка средствами искусства (поэзии, музыки, изобразительного искусства) во взаимосвязи с разнообразными видами творческой спонтанной деятельности детей, инновационными формами общения и сотрудничества субъектов образовательного процесса.

В содержание Программы заложен принцип синтеза искусств (поэтического, музыкального, изобразительного), воплощенного в специально созданных для дошкольников песнях обо всех сторонах жизни ребенка (режим, игры, занятия, сказка, театр, познание, экспериментирование, конструирование, праздники и досуги и др.). Дети осваивают содержание программы в процессе восприятия песен и взаимосвязанных с ними видов деятельности (организованных взрослым и спонтанных).

Песни написаны С. Коренблитом на стихи поэтов классиков (К. Бальмонта, С. Есенина, А. Фета, М. Цветаевой, Саши Черного и других) и детских поэтов (В. Берестова, М. Грозовского, Н. Ивановой, М. Слуцкого, М. Тума-

новой). В музыкальных миниатюрах звучат разнообразные голоса, инструменты. Они являются сочетанием авторской и современной поп-музыки с использованием элементов русского романса, рококо, джаза в гармонии. Иллюстрации художников Г.В. Александровой, М.А. Ивановой, Е.А. Румянцевой, Н.М. Юзефович. Разработчиками программы являются ведущие специалисты в области дошкольного воспитания: кандидат педагогических наук, профессор Т.В. Волосовец, кандидат педагогических наук, профессор Т.Н. Доронова, кандидат педагогических наук, доцент М.А. Рунова, кандидат педагогических наук, доцент Е.В. Соловьева, старший научный сотрудник, педагог высшей квалификации Г.В. Кузнецова, кандидат психологических наук М.А. Шакарова, кандидат психологических наук А.А. Буянов, педагоги ДОО высшей квалификации: Н.С. Бахарева, Л.В. Историца и другие. Научный руководитель программы С.С. Коренблит. Научные редакторы: кандидат педагогических наук, профессор Т.В. Волосовец и доктор педагогических наук, академик РАО Е.А. Ямбург.

Учебно-методические комплекты проходят широкую апробацию и экспериментальную проверку на протяжении 8 лет.

Наблюдения показывают, что прослушивание песни вызывает у детей неосознанное стремление подпевать, пританцовывать, читать стихи, сочинять истории, небылицы, загадки, рифмовки, двигаться под музыку, рисовать, делиться впечатлениями из личного опыта. Песня создает речевую среду, обогащая поэтические впечатления ребенка, давая образцы чистой интонационно богатой речи. УМК обеспечивают эффект саморазвития языковой личности дошкольника и одновременного положительного влияния взрослого на этот процесс. В этом уникальность и незаменимость проекта «ВеДеДо» – он делает косвенно управляемым спонтанный процесс детского самостоятельного творчества, обогащая и вдохновляя ребенка, даря ему радость и интересный досуг.

Песня оказывает активизирующее воздействие на детей не только непосредственно после занятия, но и отсрочено. Дети включают в свое свободное общение с взрослым и сверстниками чтение стихов, пение, игру на музыкальных инструментах. Создают композиции на тематику Фейных сказок, Шуточных песен и других произведений из комплектов «ВеДеДо». Для них стали характерны образные игры с переодеванием. Театрализованные представления, зрителями в которых выступают и сверстники, и игрушки. Технология «ВеДеДо» уникальна тем, что не только предоставляет ребенку простор для творчества, спонтанных видов деятельности, свободного самовыражения – проявлений субъектности и индивидуальности, – но и обогащает эту активность через настроение, создаваемое песней, через образный ряд, задаваемый стихами и иллюстрациями к ним, через речевую среду, несущую образцы грамотной выразительной интонационно богатой звучащей речи.

#### **Список литературы**

1. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
2. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – 1966. – № 6. – С. 62 – 76.

3. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации. [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 160 с.
4. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – 5-е изд. – М.: КамКнига, 2006. – 264 с.
5. Коренблит, С.С. Веселый день дошкольника («ВеДеДо»): парциальная образовательная программа дошкольного образования (разраб. в соответствии с Федеральным гос. стандартом дошкольного образования РФ): учеб.-метод. пособие [Текст] / С.С. Коренблит; под ред. Т.В. Волосовец и Е.А. Ямбурга. – М.: Обруч, 2015. – 80 с.
6. Седов, К.Ф. Структура устного дискурса и становление языковой личности: Грамматический и прагматический аспекты [Текст] / К.Ф. Седов. – Саратов: Саратовский гос. пед. ин-т, 1998. – 111 с.
7. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи [Текст] / Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Л.В. Сахарный. – М.: Наука, 1991. – 240 с.
8. Шахнарович, А.М. Языковая личность и языковая способность // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. К 60-летию члена-корреспондента РАН Ю.Н. Караулова: Сб. статей [Текст] / А.М. Шахнарович. Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН. – М., 1995. – С. 213 – 223.
9. Якобсон, Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: "за" и "против" [Текст] / Р.О. Якобсон. – М., 1975. – С. 193 – 230.

## **О ТЕХНОЛОГИЯХ И ИХ ВЛИЯНИИ НА РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

***Атнагулов А.И., Павленко В.А.***

ассистенты,

Башкирский государственный аграрный университет, Россия, г. Уфа

***Маннанов М.М.***

кандидат физ.-мат. наук, доцент,

Башкирский государственный аграрный университет, Россия, г. Уфа

В данной статье проанализированы некоторые тенденции современного образования, рассмотрены различные виды современных технологий, помогающих создать электронные учебные пособия или проводить обучение дистанционно, описаны их плюсы и минусы, выявленные в результате практического использования оных.

*Ключевые слова:* дистанционное образование, электронное пособие, модульно-рейтинговая система.

Развитие и изменение современного образования в наше время определяются несколькими основными тенденциями. Одной из них, несомненно, является повышение роли техники и различных программ и приложений, которые способны изменить подход к преподаванию отдельных дисциплин, как в части работы с теоретическим материалом, так и при проверке знаний обучающихся.

В частности, если обычно большую часть информации студенты заочной формы обучения получали на занятиях в предельно сжатые сроки или вынуждены были искать самостоятельно, теперь стала появляться возмож-

ность изменить данный подход. Для этого используются, например, системы дистанционного образования. Одной из них является система Moodle, позволяющую размещать множество различных материалов по отдельным предметам для каждой специальности, имеющейся в вузе, а также поддерживать связь со студентами, в том числе и достаточно интерактивно. Является аббревиатурой от англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда). Представляет собой свободное веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения.

Помимо этого, различные приложения, например, eauthor, позволяют создавать не просто электронные версии бумажных учебников, а вполне себе современные учебные пособия, в которых возможно не просто изучение, а структурирование информации и проведение промежуточного контроля в различных формах, от результатов которого зависит перемещение между изучаемыми темами. Программа eAuthor относится к средствам создания электронных курсов. В процессе работы в программе eAuthor СВТ и по ее завершению курс публикуется, т. е. переводится в html-формат. Результатом работы с проектом «Конструктор УМК» в программе eAuthor является публикация проекта – представление электронного учебного издания конечному пользователю в заданном формате.

Авторами возможности обоих этих вариантов модернизации обучения опробованы, выявлены свои плюсы и минусы, оценены перспективы.

Система дистанционного образования, как показывает практика [1], удобна для хорошо оборудованных компьютерных аудиторий для проведения в ней контроля знаний. Также хорошо применима при наличии интернета и наличии стационарного компьютера для отдельно взятых учеников, которые хотят получить знания и проверить себя, не присутствуя ни на каких занятиях. Достаточно быстро и поливариативно создаются проверочные задания, что позволяет оценить успеваемость человека силами преподавателя [2]. В общем, система незаменима для учебных заведений и при наличии интернета. При надлежащем распределении баллов модульно-рейтинговой системе [3] позволяет часть занятий со студентами превратить из бумажных работ с их очевидными минусами превратить в работу за компьютером с неповторяющимися заданиями и моментальной выдачей результатов. Очевидными минусами являются обязательное наличие интернета и потенциальная сугубая дистанционность образования, что затрудняет контроль за тем, насколько самостоятельно студент проверял знания.

Готовое же электронное учебное пособие, созданное в той же программе eAuthor, конечно, технически сложнее при создании тестовых заданий, которые выходят менее разнообразными, да и градация баллов там не столь подробная, можно не совсем точно понять, какие темы надо подтянуть для улучшения результата. Сложнее создавать и редактировать подробные настройки доступа к темам в зависимости от результатов контроля, что делает задание траекторий обучения более энергоёмким и трудоёмким процессом. Очевидными плюсами являются легкий доступ отовсюду, отсутствие требования обязательного наличия интернета. Для самостоятельного

освоения тем без контроля со стороны- вполне рабочий вариант. В рамках вуза может быть успешно использовано не для целых дисциплин, а для отдельных тем и блоков.

Несомненно, подобные возможности дистанционного обучения несколько меняют функции педагога, который должен уметь уже не столько объяснить предмет устно, сколько грамотно создать то или иное электронное образовательное пособие и контролировать использование оно обучающимися. В результате времени может потратиться больше, навыки требуются более широкие и не совсем профильные, зато результаты можно будет использовать когда угодно и редактировать, не тратя на переиздания бумагу и прочие материалы, что, в целом, довольно удобно.

#### **Список литературы**

1. Атнагулов А.И., Павленко В.А. Использование системы дистанционного образования для контроля знаний студентов очной формы обучения. Электронное образование: экономические, социальные и финансовые аспекты. Сборник статей по материалам конференции, Уфа, 2015, с. 37-40.

2. Атнагулов А.И., Павленко В.А. Использование технологий дистанционного образования в работе со студентами-очниками. Сборник статей Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы современной науки». Научный центр «АЭТЕРНА». г. Уфа, Россия, 2014, с. 189-190.

3. Атнагулов А.И., Павленко В.А. Модернизация модульно-рейтинговой системы. Современное вузовское образование: теория, методология, практика. Материалы международной учебно-методической конференции. Министерство сельского хозяйства РФ, Башкирский государственный аграрный университет, 2013, с. 112-114.

### **КАЧЕСТВО ЖИЗНИ ПЕДАГОГОВ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ УЧАЩИХСЯ**

***Багнетова Е.А.***

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

***Фомина Е.В.***

преподаватель кафедры ТМФВ,  
Сургутский государственный педагогический университет, Россия, г. Сургут

***Пономарева Т.И.***

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

В статье рассматриваются результаты исследования взаимосвязи эмоционального состояния учащихся с качеством жизни и степенью развития организационного стресса у педагогов. Важнейшим условием благополучного психоэмоционального состояния школьников является удовлетворенность учителя качеством жизни.

*Ключевые слова:* эмоциональное состояние учащихся, качество жизни педагогов, организационный стресс.

Позитивное эмоциональное состояние школьников на уроке является немаловажным условием успешного обучения и показателем качества взаимоотношений между учителями и учениками. Педагоги, обладающие позитивными личностными характеристиками и уважительно относящиеся к личности ребенка, как правило, обеспечивают учащимся необходимый для обучения уровень психологического комфорта. Важнейшим условием благополучного психоэмоционального состояния учителя, в значительной степени, обуславливающего успешность педагогического процесса, является удовлетворенность качеством жизни в целом и отдельными его составляющими [1, 2, 3].

Цель данного исследования заключалась в изучении возможной взаимосвязи между показателями качества жизни и организационного стресса у педагогов и эмоциональным состоянием школьников. В исследовании принимали участие 116 педагогов и 88 учащихся 10-11 классов г. Сургута. В работе использовались ниже следующие методики.

1. Опросник «Шкала оценки качества жизни» Н.Е. Водопьяновой. Итоговые показатели качества жизни (ИПКЖ) распределяются по 9 шкалам (от 4 до 40 баллов). Чем меньше величина баллов, тем ниже удовлетворенность КЖ.

2. Шкала организационного стресса (ОС) Маклина. Чем выше показатель ОС (20 до 100 баллов), тем сильнее предрасположенность к переживанию дистресса и различным стресс-синдромам.

3. Методика самооценки школьных ситуаций по Кондашу, позволяющая оценить уровень тревожности учащихся (низкий, средний, высокий).

4. Методика «Предмет – чувства» Т.Е. Ковиной с соавторами позволяет определить индекс эмоциональной положительности (ИЭП) на уроке.

Статистическая обработка полученных данных осуществлялась при помощи пакета компьютерных программ Statistica 6.0. Из непараметрических методов статистического анализа применялся критерий  $\chi^2$ . Анализ взаимосвязей переменных осуществлялся методом ранговой корреляции Спирмена ( $r_s$ ).

Определение удовлетворенности педагогов качеством жизни (КЖ) показало, что у 14,65% педагогов – низкий уровень КЖ, у 68,96% – средний, у 16,38% – высокий. Очень низкого (депрессивного) уровня жизни не выявлено. По всей группе педагогов итоговый показатель качества жизни соответствует среднему уровню ( $25,47 \pm 0,39$  балла). В наибольшей степени на ИПКЖ влияет удовлетворенность здоровьем ( $r_s = 0,76$ ), работой ( $r_s = 0,74$ ), личными достижениями ( $r_s = 0,67$ ), качеством общения ( $r_s = 0,66$ ), наличием поддержки ( $r_s = 0,65$ ), уровнем самоконтроля ( $r_s = 0,56$ ) и отсутствием негативных эмоций ( $r_s = 0,63$ ).

Степень сформированности организационного стресса у учителей оценивается как высокая ( $55,21 \pm 9,04$  балла). Чем выше уровень ОС, тем ниже удовлетворенность работой ( $r_s = -0,48$ ), личными достижениями ( $r_s = -0,38$ ), наличием поддержки ( $r_s = -0,33$ ).

В группах педагогов, отличающихся уровнем качества жизни и организационного стресса, сравнивался индекс эмоциональной положительности и

уровень тревожности учащихся во время учебных занятий. Из общего числа школьников высокий уровень тревожности выявлен у 6,81%, средний – у 70,45%, низкий – у 22,72%. Результаты проведения тестирования учащихся по методике «Предмет – чувства» выявили, что эмоциональное состояние школьников на различных предметах существенно отличается. Из перечня причин, по которым учащимся нравятся те или иные предметы, в первую очередь, указывается: «нравится учитель», затем «интересный предмет» и «предмет, на котором я получаю хорошие оценки». Также перечисляются позитивные личностные качества учителя: добрый, справедливый и т.п. Преобладающими эмоциональными состояниями на любимом уроке являются: радость, интерес, спокойствие, удивление и даже счастье.

Из причин неприятия отдельных предметов школьники называют: присутствие негативных чувств к учителю, слишком высокую требовательность с его стороны, сложность самого предмета и частое несправедливое отношение педагога к ученику. На нелюбимых уроках преобладают такие эмоции как страх, беспокойство, неуверенность, скука.

Вычисление индекса эмоциональной положительности (ИЭП) отношения к предмету, показывающего отношение количества положительных эмоций к общему количеству выраженных эмоций выявило, что в большинстве случаев ИЭП свидетельствовал о преобладании позитивного отношения школьников к уроку и педагогу. На разных предметах он колебался от 0,6 до 1, что соответствовало положительной атмосфере на уроке.

У педагогов с высоким уровнем качества жизни в 1,4 раза меньше учащихся с высоким и средним уровнем тревожности, чем у школьников в группе учителей с низким уровнем КЖ, но статистически значимая разница при сравнении не выявлена. Индекс эмоциональной положительности у учащихся также статистически значимо в сравниваемых группах не отличался.

Сравнение эмоционального состояния школьников на уроках у педагогов с различным уровнем ОС показало, что ИЭП школьников в 1,6 раза выше у педагогов с низким уровнем ОС, чем с высоким ( $\chi^2 = 5,62$ , d.f. 1,  $p = 0,018$ ).

Проведенное исследование позволило выявить взаимосвязь между показателями эмоционального состояния школьников и уровнем развития организационного стресса педагогов. Повышение ОС оказывает влияние на формирование ряда показателей качества жизни учителей (удовлетворенность работой, личными достижениями, наличием поддержки). Деятельность современных педагогов протекает в сложнейших условиях, так как на непростые особенности профессии сегодня накладывается поток инновационных преобразований, что, по мнению ряда исследователей, может являться причиной повышенного психического напряжения и развития организационного стресса [1,2]. Проведенное исследование показало, что высокий уровень развития организационного стресса оказывает негативное влияние не только на субъективную оценку учителями качества своей жизни в целом и его отдельных компонентов, но и самым непосредственным образом сказывается на эмоциональном состоянии школьников.

### Список литературы

1. Бабанов, С.А. Профессия и стресс: синдром эмоционального выгорания / С.А. Бабанов [Текст] // Главврач. – 2011. – № 9. – С. 50-57.
2. Багнетова Е.А. Оценка некоторых параметров психологического и функционального состояния организма педагогов ХМАО-Югры / Е.А. Багнетова [Текст] // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 9 (часть 2). – С. 324-328.
3. Бардахчян А.В. Гигиеническая оценка состояния здоровья учителей и его влияние на здоровье учащихся средних общеобразовательных учреждений [Текст]: дисс. ... канд. мед. наук: 14.00.07 / А.В. Бардахчян. – Ростов-на-Дону, 2007. – 174 с.

## СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА-ПЕРВОКУРСНИКА

**Баст Е.И.**

магистрант кафедры психологии,  
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева,  
Казахстан, г. Петропавловск

В статье стрессоустойчивость рассматривается в качестве фактора психологического благополучия личности. Поддержание высокого уровня стрессоустойчивости способствует повышению физического и психического здоровья молодежи при преодолении стрессовых ситуаций и реализации себя как востребованного и конкурентоспособного специалиста в будущей профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* стресс, стрессоустойчивость, психологическое благополучие личности, самоактуализация, гармоничное развитие.

В условиях современного темпа жизни на передний план выходит работа о сохранении психологического благополучия современного человека. Формирование стрессоустойчивости является залогом не только психологического благополучия личности, но и психического здоровья в целом, и обязательным условием социальной стабильности, прогнозируемости процессов, происходящих в нынешнем обществе.

Впервые феномен стресса и стрессоустойчивости был изучен канадским ученым Г. Селье. Понятие «стресс» им было определено как «совокупность неспецифических адаптационных реакций организма на воздействие различных неблагоприятных факторов – стрессоров (физических или психологических), нарушающее его гомеостаз, а также соответствующее состояние нервной системы организма» [3, с. 15]. Под стрессоустойчивостью в современной психолого-педагогической науке в основном рассматривается с функциональных позиций, как характеристика, влияющая на продуктивность (или успешность) деятельности. Так, например, своей работе М.Л. Хуторная рассматривает стрессоустойчивость как «интегративное психологическое образование, включающее в себя личностный компонент, определяющий развитие когнитивной, мотивационной и эмоционально-регулятивной функции и поведенческий компонент, включающий актуализацию и применение анти-стрессовых стратегий [4, с. 54].

Б.Х. Варданян понимает под стрессоустойчивостью свойство личности, обеспечивающее гармоничное отношение между всеми компонентами психической деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействующее успешному выполнению деятельности [1, с. 18].

На сегодняшний день особо актуальным представляется изучение стрессоустойчивости как фактора психологического благополучия старшеклассников, так как среди множества факторов, определяющих работоспособность, успешность учебной деятельности в целом, большую роль играет психическая устойчивость к стрессовым ситуациям, т. е. стрессоустойчивость. Высокий уровень стрессоустойчивости является залогом профессионального становления, саморазвития и самоактуализации личности, а соответственно и ее психологического благополучия.

Р.М. Шаминов характеризуют психологическое благополучие личности как позитивную оценку себя, а также собственной жизни, своего рода совокупность необходимых личностных ресурсов, которые обеспечивают успешность личности в системе «субъект-среда» [5, 238-239 с.].

Л.В. Куликов под психологическое благополучием подразумевает слаженность психических процессов и функций, ощущение целостности, внутреннего равновесия. Психологическое благополучие более устойчиво при гармонии личности и зависит от наличия ясных целей, успешности реализации планов деятельности и поведения, наличия ресурсов и условий для достижения целей [2, с. 161].

Психологическое благополучие личности возможно только при условии наличия достаточного уровня стрессоустойчивости, так как устойчивость к стрессовым нагрузкам может способствовать реализации основных компонентов эффективного и позитивного функционирования (личностного роста, самореализации, управления средой, жизнестойкости, автономии, осмысленности жизни, выстраивании позитивных отношений с окружающими), а также степени реализованности данных составляющих, субъективно выражающихся в ощущении счастья, удовлетворённости собой и собственной жизнью.

Таким образом, на основании проведенного анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод о том, что психологическое благополучие студента-первокурсника напрямую зависит от повышения его стрессоустойчивости, на основании чего необходимо организовать такие психолого-педагогические условия, которые способны обеспечить развитие стрессоустойчивости, а именно: условия, направленные на коррекцию самооценки студентов, формирование мотивации достижения успеха, понижение уровня тревожности, раздражительности, развития критического мышления, проведение социально-психологических тренингов (коммуникативный тренинг, тренинг личностного роста и деловых качеств), разработка необходимых психолого-педагогических рекомендаций для студентов-первокурсников, кураторов, педагогов.

#### **Список литературы**

1. Варданян, Б.Х. Механизмы саморегуляции эмоциональной устойчивости. – М.: Наука, 2008. – 380 с.

2. Куликов, Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. – СПб.: Питер, 2004. – 247 с.
3. Селье, Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 2002. – 225 с.
4. Хуторная, М.Л. Развитие стрессоустойчивости студентов в условиях интеллектуальных испытаний [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / М.Л. Хуторная. – Тамбов, 2007. – 163 с.
5. Шаминов, Р.М. О Некоторых преобразованиях структуры субъективного благополучия личности в разных условиях профессиональной социализации [Текст] / Р.М. Шаминанов // Мир психологии. – 2010. – № 1. – С. 237-249.

## **ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

***Бойко И.Н.***

доцент кафедры педагогики и психологии, канд. пед. наук,  
Московский государственный областной университет, Россия, г. Москва

В данной статье раскрывается роль духовно-нравственных качеств учителя в профессиональной деятельности. Определены и охарактеризованы требования, предъявляемые к педагогу, обозначены дидактические принципы в выше указанном направлении.

*Ключевые слова:* духовно-нравственные качества, учитель, принципы, профессионализм.

Нравственная культура всегда входила в перечень профессионально-значимых качеств личности учителя, отражала приоритетность воспитательных задач, что являлось характерной особенностью отечественной педагогической школы. Среди перечня качеств важнейшее место принадлежит нравственным чувствам. Базовым среди них является качество любви к детям. Данное качество проявляется в комплексе профессиональных умений нравственного действия (поведения): умение сотрудничать с детьми на уроке и во внеурочной деятельности, испытывать радость общения, быть мужественным и бескорыстным в отстаивании детских интересов, терпимым в многократных ответах на детские вопросы и реакции на их поступки, чутким в умении опрашивать не «поддавливая» и не наказывая, уравновешенным в общении как с «легкими» так и с «трудными» учениками, совестливым и справедливым [7. с.31].

На педагога возложена ответственная миссия: не только обучать (развивать интеллектуальные способности, закладывать определенные знания), но и воспитывать новое поколение. Поэтому важной составляющей профессиональной культуры современного педагога, является его нравственность. Именно культура и высокая нравственность делают педагога личностью. Учитель участвует в процессе воспроизводства нравственного сознания личности не только индивидуально, но и через педагогический и ученический коллективы, через родительскую общественность. В данном случае он выступает как концентрированный носитель общественной морали. Сейчас говорить об этической стороне профессиональной культуры педагога как никогда актуально,

так как успешно решать сложные задачи, поставленные реформой общеобразовательной и профессиональной школы, может лишь тот учитель, который олицетворяет собой образец высоконравственной личности.

В.А. Сухомлинский подчеркивал, что учитель становится воспитателем, лишь овладев тончайшим инструментом воспитания – наукой о нравственности, этикой. Без знания теории морали сегодня не может быть полноценной профессиональная подготовка учителя [4].

Чтобы соответствовать данным требованиям, учитель должен владеть профессиональными знаниями, профессиональными способностями, педагогической этикой и педагогической техникой. Современного учителя характеризует широта мировоззрения, свободное изложение сути происходящих явлений, повышение своего профессионального уровня, стремление заинтересовать учащихся научно-технической и практической деятельностью, использовать новые педагогические технологии. Кроме того, призван соблюдать педагогическую этику, с уважением и вниманием относиться к воспитанникам, владеть знаниями в области общей культуры, литературы и искусства.

В педагогической деятельности учителя-наставника важное место занимают его нравственные качества, в особенности они важны в духовно-просветительском воспитании. Усвоив общечеловеческие и национально-нравственные ценности, педагог может применять их в собственной деятельности, соотнося с общепринятыми нравственными нормами и критериями. В процессе проведения учебных занятий, воспитательной работы, в повседневном общении нравственные убеждения, ставшие личными качествами наставника, оказывают положительное воздействие на учеников, так как в основе педагогической этики учителя лежат гуманизм, любовь к Родине, национальное достоинство, справедливость, доброта, чувство долга и ответственности, искренность, правдивость, требовательность [2].

В этом понятии концентрируются представления о совокупности требований и моральных предписаний, предъявляемых обществом к личности учителя, к выполнению профессиональных обязанностей: осуществлять определённые трудовые функции, преимущественно интеллектуальные, правильно строить взаимоотношения с учащимися, их родителями, коллегами по работе, глубоко осознавать свое отношение к выбранной профессии. Основой профессионального педагогического долга являются объективные и актуальные потребности общества в обучении и воспитании подрастающих поколений. В профессиональной деятельности педагога запрограммирована необходимость творческого отношения к своему труду, особая требовательность к себе, стремление к пополнению профессиональных знаний и повышению педагогического мастерства, умение разрешать сложные коллизии и конфликты школьной жизни. Наконец, педагогический авторитет учителя – это его моральный статус в коллективе учащихся и коллег, это своеобразная форма дисциплины, при помощи которой авторитетный и уважаемый учитель регулирует поведение воспитуемых, влияет на их убеждения. Уровень его определяется глубиной знаний, эрудицией, мастерством, отношением к работе и

т.д. Педагогический авторитет основывается на принципе единства требования и доверия к личности воспитуемого. Авторитет педагога зависит от всего комплекса его личных и профессиональных качеств, нравственного достоинства; это духовная власть над сознанием учащихся. «Действительный авторитет основывается на вашей гражданской деятельности, – указывал А.С. Макаренко, – на вашем гражданском чувстве, на вашем знании жизни ребенка, вашей помощи ему и на вашей ответственности за его воспитание». Доброжелательность и искренность – неотъемлемые черты авторитетного педагога [3].

Весьма желательны для педагога такие качества, как наличие чувства юмора; дополнительные возможности воздействия на школьников получает учитель, имеющий способности и умения в какой-либо области: технике, спорте, музыке, живописи и т. д.

Учителю необходимы: терпение, выдержка, настойчивость, оптимизм, гуманистическая направленность (человечность, доброта, отзывчивость, уважение к людям).

Успешность педагогического взаимодействия зависит от уровня коммуникативной культуры педагога, основу которой составляют общительность и уровень нравственной воспитанности педагога (проявление такта, внимание к мнению и предложению другой стороны, уважение позиции друг друга, сопереживание, сочувствие) [8].

В.А. Сухомлинский, отвечал на вопрос: – «Что значит хороший учитель?».

Во-первых, это «человек, который любит детей, находит радость в общении с ними, верит в то, что каждый ребенок может стать хорошим человеком, умеет дружить с детьми, принимает близко к сердцу детские радости и горести, знает душу ребенка».

Во-вторых, это «человек, хорошо знающий науку, на основе которой построен преподаваемый им предмет, влюбленный в нее, знающий ее горизонты – новейшие открытия, исследования, достижения».

В-третьих, это «человек, знающий психологию и педагогику, понимающий и чувствующий, что без знания науки о воспитании работать с детьми невозможно» [6 с.51].

В 2007 и 2008 гг. в посланиях Президента России Федеральному собранию Российской Федерации было подчеркнуто:

«Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность... и общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории. Именно это национальное богатство является базой для укрепления единства и суверенитета страны,

служит основой нашей повседневной жизни, фундаментом для экономических и политических отношений».

Образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны. Ценности личности формируются в семье, неформальных сообществах, трудовых, армейских и других коллективах, в сфере массовой информации, искусства, отдыха и т. д. Но наиболее системно, последовательно и глубоко духовно нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере общего образования, где развитие и воспитание обеспечено всем укладом школьной жизни. Именно в школе должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь детей. Отношение к школе как единственному социальному институту, через который проходят все граждане России, является индикатором ценностного и морально – нравственного состояния общества и государства [1].

Таким образом, профессионально-личностное развитие учителя представляет собой непрерывный процесс ценностно-смыслового самоопределения относительно собственной деятельности, способа ее осуществления и самореализации. Основными критериями профессионально-личностного развития выступают уровни сформированного методологического, рефлексивного, проектного и коммуникативного компонентов профессионально-педагогической культуры учителя [5].

#### **Список литературы**

1. Доклад Владыки Алексия, архиепископа Костромского и Галичского, на Кирилло-Мефодиевских чтениях 27 марта 2010 г.
2. Кинжаева Г. С. Требования к личности педагога-наставника в процессе духовно-просветительского воспитания студентов [Текст] / Г. С. Кинжаева // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). – М.: Буки-Веди, 2013. – С. 12-14.
3. Лаврентьева, Н.Б., Нечаева, А.В. Педагогическая этика /– Барнаул: изд-во АлтГТУ, 2010.
4. Москвина А.С. Педагогика искусства. 2015. № 1. С. 286-290.
5. Профессиональная культура учителя / Под ред. В.А.Сластенина. – М., 1993.
6. Сластенин В.А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры. //Педагогическое образование и наука. №12 2008 с.4-15
7. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учеб.-воспитат. работы в сел. сред. школе. – М., 1979. – С. 51.
8. Шевченко Л.Л. Учитель. Педагогические условия воспитания нравственной культуры в учебно-воспитательном процессе вуза. Монография. М., Издательство МГОУ, 2010. – 186 с.
9. Электронный ресурс: cito-web.yspu.org

## **ВЛИЯНИЕ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОНР НА УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ**

***Большакова О.А.***

студентка 3 курса кафедры дошкольного и специального  
(дефектологического) образования,  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
Россия, г. Белгород

***Воробьева Г.Е.***

доцент кафедры дошкольного и специального  
(дефектологического) образования, канд. пед. наук,  
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
Россия, г. Белгород

В статье представлены результаты экспериментального изучения влияния уровня развития воображения на уровень развития связной речи детей с общим недоразвитием речи младшего школьного возраста.

*Ключевые слова:* воображение, обучение детей с ОНР, связная речь.

Воображение – это психический процесс, который преобразует данное и порождает на этой основе новые образы. Воображение как сложный психический процесс состоит из нескольких видов (воссоздающее, творческое) [1].

Воображение является необходимым условием для любой деятельности человека. Особенно важное значение приобретает этот психический процесс для детей при обучении. Любой школьный предмет требует эффективной работы этой психической функции.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что в младшем школьном возрасте происходит формирование основных видов воображения. Успешность усвоения школьной программы у детей младшего школьного возраста зависит от уровня развития воображения и уровня развития связной речи, т. к. учебная деятельность опирается на способность ребенка рассказать, представить, воссоздать предъявляемые образы действительности.

В результате анализа психолого-дефектологической литературы можно сделать вывод, что воображение у детей с ОНР не отличается активностью и подвижностью. Отмечается быстрая истощаемость процесса воображения. Характерен низкий уровень пространственного оперирования образами, а также низкий уровень развития творческого воображения. Представления детей о предметах оказываются неточными и неполными, практический опыт недостаточно закрепляется и обобщается в слове, вследствие этого запаздывает формирование понятий. Наблюдается прямая зависимость между тяжестью нарушения речи и уровнем развития воображения, которая в последствии влияет на развитие связного высказывания.

Кроме того, сравнительный анализ литературы по проблеме особенностей развития воображения и влияния воображения на развитие связной речи у младших школьников с ОНР показал, что эта область знания мало изучена в отечественной психологии и дефектологии [2].

Проведя экспериментальное исследование по выявлению уровня развития воображения у младших школьников с ОНР, на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения лицей №10 города Белгорода были получены следующие результаты.

А именно, у детей с общим недоразвитием речи действительно имеются отклонения от нормы в развитии воображения. Отмечается стереотипность, недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость процессов воображения. Недостаточно развита оригинальность, низкий уровень пространственного оперирования образами, недостаточное развитие творческого воображения. Речевое недоразвитие препятствует формированию творческого воображения, что создает серьезные препятствия для словесного творчества и развития связной речи.

В ходе проведения экспериментального исследования было выявлено, что 60% детей экспериментальной группы имеют низкий уровень развития словесного воображения и связного творческого высказывания. Отмечаются низкие показатели по разнообразию и проработанности образов. В рассказе они практически не употребляли качественные прилагательные. Речь детей маловыразительна и не эмоциональна.

Также у 60% учащихся отмечается низкий уровень творческого воображения. Их рисунки схематичны, не детализированы. При выборе темы рисунка в основном ориентируются на недавно приобретенный опыт. Отмечается бледность содержания, дети изображают не более 3-х образов. У 40% детей уровень развития в норме.

У 50% детей снижен уровень развития пространственного воображения. Их скульптура представляет собой плоскую геометрическую фигуру или простую поделку. Зато у вторых 50% оно в норме.

Таким образом, полученные результаты указывают на необходимость разработки программ по развитию словесного воображения.

#### **Список литературы**

1. Маклаков, А.Г. Общая психология[Текст]: учебное пособие / А.Г. Маклаков. – СПб.: ООО «Питер Пресс», 2008. – 581 с.
2. Воробьева, Г.Е. Обучение родителей, как необходимое условие в процессе социально-психологического реабилитационного сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции 30 сентября 2014 г.: в 5 частях. Часть IV / Под общ. ред. М.Г. Петровой. – Белгород : ИП Петрова М.Г., 2014. – 152 с.

# **АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ВНЕДРЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРАКТИКУ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

***Бочарова Н.И.***

профессор кафедры теории и технологий дошкольного образования, к.п.н., доц.,  
ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», Россия, г. Орёл

В статье рассматриваются результаты исследования, проведённого в рамках региональной инновационной площадки на тему «Вариативность здоровьесберегающей деятельности дошкольных образовательных организаций с учётом их самобытности и региональных условий».

*Ключевые слова:* здоровье дошкольника, здоровьесберегающие технологии, здоровьесберегающая деятельность, дошкольная организация.

Состояние здоровья детей Орловской области, пострадавшей от последствий Чернобыльской аварии, вызывает серьезную тревогу. В связи с этим, усилия исследователей и практиков региона направлены на определение подходов к решению проблемы оздоровления детей.

Цель исследования, проводимого с 2008 по 2015 гг. в НИИ психологии и педагогики Орловского университета, заключается в обосновании содержания и технологий здоровьесберегающей деятельности дошкольной образовательной организации (ДОО) с учётом её самобытности и региональных условий. Работа творческого коллектива направлена на обоснование организационно-управленческих, психолого-педагогических, медико-физиологических условий, позволяющих дошкольным учреждениям, располагающим разными стартовыми возможностями, добиваться позитивной динамики снижения заболеваемости детей [2].

Данная задача предусматривала разработку организационно-управленческой модели функционирования дошкольного образовательного учреждения в режиме «Детский сад здоровья» (далее – модель) [1]. Модель, основанная на оптимальном сочетании лечебно-оздоровительных, физкультурно-рекреативных мероприятий с образовательной деятельностью, имеющей здоровьесберегающее сопровождение, позволила избежать перегрузки детей и добиться позитивных результатов в их оздоровлении при минимизации временных, материальных и психологических ресурсов.

Апробация модели здоровьесберегающей деятельности в течение семи лет осуществлялась в условиях восьми ДОО Орловской области. Внедрение данной модели предусматривало определение наиболее оптимальных условий для реализации здравоохранной и здоровьесберегающей деятельности коллектива. В основу функционирования модели положен принцип интеграции содержания работы разных специалистов, а также родителей, направленной на сохранение и укрепление здоровья участников образовательного процесса.

Здоровьесберегающая деятельность ДОО в режиме инновационной площадки предусматривала реализацию следующих направлений:

- *Физкультурно-оздоровительное*, которое реализовано через разработку и внедрение авторских парциальных программ и технологий, в частности, дифференцированного подхода к часто болеющим и ослабленным детям, программы для групп комбинированной направленности [3].

- *Коррекционно-развивающее*. Разработано содержание и система работы педагога-психолога с детьми в условиях сенсорной комнаты. Исследованы возможности цветотерапии, леготерапии, арттерапии: музыка-, театро-, изотерапии и других психотерапевтических методик.

- *Адаптационное*. Участниками эксперимента исследован адаптационный потенциал воспитанников ДОО (в условиях их поступления в детский сад, перехода из общеразвивающих групп в логопедические) с целью разработки системы адекватных мероприятий по минимизированию возникающих негативных последствий социально-психологического характера).

- *Образовательное*. Данное направление реализовывалось через разработку научно-методических рекомендаций к организации образовательной деятельности детей на занятиях с целью нейтрализации или смягчению воздействия факторов, оказывающих (или потенциально способных оказать) патогенное влияние на организм дошкольника.

- *Воспитательное*. Это направление пронизывает всю организацию жизни ДОО от создания развивающей, безопасной и комфортной среды и ежедневного общения воспитателя с ребёнком до внедрения системы воспитательной работы с применением метода инновационной проектной деятельности и парциальных программ. В основу тематики проектов и авторских программ, реализуемых на базовых и пилотных площадках, положен принцип региональной специфики (в частности, социально-экономические, эколого-природные и историко-культурные традиции Орловской области).

Внедрение модели здоровьесберегающей деятельности ДОО сопровождалось ежегодным и итоговым мониторингом состояния здоровья детей дошкольного возраста, посещающих детские сады, работающие в режиме эксперимента. Полученные данные демонстрируют наличие положительной динамики в состоянии здоровья, уровне развития детей, что позволяет применять в каждой ДОО программы и технологии с учётом особенностей контингента детей и структуры их заболеваемости.

На рисунке 1 представлена диаграмма заболеваемости по показателю количества пропущенных дней по ОРЗ и ОРВИ одним ребёнком в восьми ДОО г.Орла и Орловской области за период 2007 – 2013 гг.

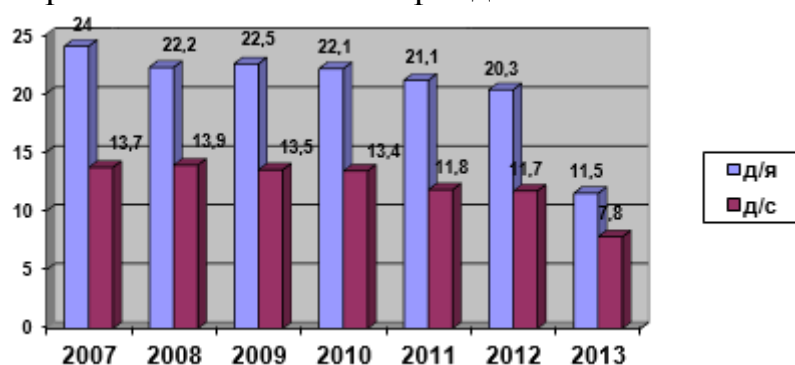


Рис. 1. Количество пропущенных дней на одного ребёнка по ОРЗ и ОРВИ

Безусловно, показатели заболеваемости варьировались в зависимости от характера сезонных эпидемий. Но в целом, динамика уменьшения количества пропущенных дней одним ребёнком очевидна.

На рисунке 2 представлены показатели эффективности оздоровления (ПЭО) часто болеющих детей. Данный показатель иллюстрирует ежегодную динамику увеличения количества детей, снятых с учёта в результате внедрения системы здоровьесберегающей деятельности в работу экспериментальных ДОО.

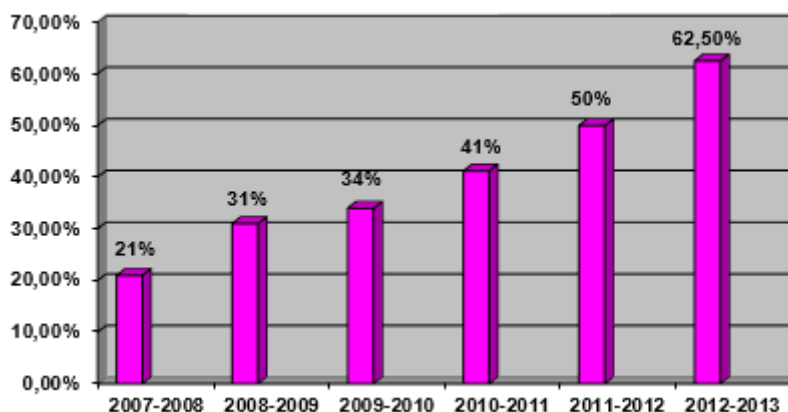


Рис. 2. Показатели эффективности оздоровления часто болеющих детей

#### Список литературы

1. Акимова, Н.Л., Бочарова, Н.И. Региональная модель «Детский сад здоровья [Текст]/Н.Л. Акимова, Н.И. Бочарова // Библиотечка журнала «Вестник образования России», 2008, №7.
2. Бочарова, Н.И., Потапова, И.И. Апробация региональной модели здоровьесберегающей дошкольной образовательной организации [Текст]/ Н.И. Бочарова, И.И.Потапова // Здоровье нации – основа процветания России: Материалы IX Всероссийского форума (Москва, 9-11 апреля 2015 г.). – М.: Общероссийская общественная организация «Лига здоровья нации», 2015, С 74-80
3. Бочарова, Н.И., Третьякова, Н.А. Организация занятий по физической культуре с часто болеющими и ослабленными детьми [Текст]/Н.И. Бочарова, Н.А.Третьякова // Инструктор по физической культуре, 2008, № 1.

## ВОПРОСЫ ЧТЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ ПИСАТЕЛЕЙ-ПЕДАГОГОВ 19-го ВЕКА

**Бредихина В.Н.**

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

В статье рассматриваются организационные, образовательные и воспитательные вопросы детского чтения писателей-педагогов 19-го века В.Ф. Одоевского и Л.Н. Толстого. Определение роли чтения как учебного предмета, создание учебных книг, потенциальные нравственно-эстетические возможности написанных художественных произведений, сама педагогическая деятельность послужили основанием для решения ряда проблем чтения детей.

*Ключевые слова:* педагогическая система, учебная книга, педагогическая деятельность, детская книга.

Как определяет Е.В. Шульгина, «накопленный опыт отечественной педагогической культуры становится основанием для разработки и внедрения новых способов работы с детьми, в том числе и в форме так называемых ретроинноваций. В истории отечественного образования присутствует достаточное количество авторских педагогических концепций, которые имеют непреходящее значение собственно для его развития» [5, с. 1].

В.Ф. Одоевский успешно проявил себя в самых разнообразных областях – в литературе и критике, в музыке и музыковедении, истории, естественных науках. Он серьезно занимался вопросами воспитания детей, стараясь создать свою теорию, основанную на «педагогической идее» с гуманистической тенденцией. Многие годы он писал большой труд «Наука до наук», где излагал свои педагогические воззрения. Особую заботу В.Ф. Одоевского вызывали «непроснувшиеся» дети, находящиеся во власти инстинктивного желания ничего не делать, т.е. «ничего не мыслить». Большую роль в пробуждении чувств и мыслей в растущем человеке Одоевский отводил сказке. В наброске «О детской психологии» он писал: «К числу средств будить или направлять детский ум принадлежат и собственно детские книги» [2, с. 69].

Широко стал известен В.Ф. Одоевский в 30-40-х годах 19 века прежде всего как организатор и теоретик дошкольного воспитания. Вопросам чтения посвящены следующие труды: «Азбука для употребления в детских приютах», «Наука до науки. Книжка дедушки Иринея», «Сказки и другие произведения для детей дедушки Иринея» и др. Большую работу вел В.Ф. Одоевский с конца 30-х годов XIX века в области школьного воспитания и образования. Наряду с книгами и учебными пособиями, работа над которыми должна составить серьезный труд ребенка, Одоевский стремился дать детям целый ряд других литературных произведений – художественных и прозаических, чтение которых пробуждало бы их интересы, стимулировало бы работу их воображения и мысли. Опыты Одоевского в этом роде, большей частью публиковавшиеся им под псевдонимом дедушки Иринея, в свое время хорошо были известны и прославили его как сказочника и несравненного детского писателя. Сказки и другие произведения Одоевского для внеклассного детского чтения начали выходить в свет начиная с 30-х годов XIX столетия и отдельными изданиями, и в сборниках: «Городок в табакерке» (1834), «Сказки и повести для детей дедушки Иринея» (1841), «Мороз Иванович» (1841) и др.

В.Я. Струминский писал: «Следует заметить, что хотя за произведениями Одоевского, назначенными для внеклассного чтения детей, традиция упрочила наименование «сказок», т.е. произведений с фантастическим содержанием, на самом деле сказки Одоевского в большинстве случаев лишены фантастического содержания. Это преобладание реального материала в «сказках» Одоевского составляет их

замечательную особенность, свидетельствующую о том, что его сказки должны были выполнять в художественной форме ту же роль, что и его учебные книги, т.е. заставлять детей мыслить» [3, с. 344].

В свое время сказки В.Ф. Одоевского были высоко оценены и в литературном, и в педагогическом отношении В.Г. Белинским. Он писал: «Какой чудесный старик, какая юная душа, благодатная душа у него, какой теплотой и жизнью веет от его рассказов и какое необыкновенное искусство у него заманить воображение, раздражать любопытство, возбудить внимание иногда самым, по-видимому, простым рассказом» [2, с. 71].

Создание великим русским писателем Л.Н. Толстым оригинальных школьных учебников – азбук явилось естественным и закономерным этапом в его педагогической деятельности. Он постоянно стремился найти пути к сердцу ученика, развивать его умственные способности, расширить представления об окружающем мире. Исходя из своих взглядов на педагогический процесс, особенности обучения, Л.Н. Толстой издает в 1872 г. «Азбуку», свой первый оригинальный по содержанию и построению учебник, над которым усиленная работа продолжалась в 1871 и 1872 гг. Следует особо отметить, что на свою педагогическую деятельность Л.Н. Толстой смотрел как на важнейшую часть своих творческих дел. Об этом говорят многочисленные черновики педагогических статей выдающегося учителя-просветителя, его высказывания в письмах к близким, друзьям, планы и наброски.

«Азбука Л.Н. Толстого в широком смысле – это комплекс учебных книг для первоначального обучения. Объединяющим началом является назначение пособия – дать ребенку, перешагнувшему порог школы, азы, начатки знаний о природе, человеке и обществе, вооружить ученика умением читать, писать и считать. «Азбука» состоит из четырех довольно обширных книг. Первая книга представляет собой: 1) собственно азбуку, т.е. букварь, 2) тексты для первоначального чтения, 3) славянские тексты, 4) материалы для обучения счету. Именно такой структурно представлялась в это время Льву Николаевичу первая книга для самого начального периода обучения детей. Во второй книге, являющейся фактически книгой для чтения, помещены художественные тексты, а также научно-популярные рассказы по истории, географии, физике и естествознанию. Подобную композицию сохраняют и две последующие книги «Азбуки», третья и четвертая. Материалы в каждой части усложняются в соответствии с возрастом учащихся [4, с. 16].

По мнению Л. Толстого, процесс читательского развития сложный и трудоёмкий. В предисловии ко второй редакции повести «Детство» он выделил два качества «избранного» читателя. Первое «чувствительность» – это способность пожалеть от души и даже пролить несколько слёз об вымышленном лице, которого полюбил читатель и от сердца порадоваться за него. Второе качество – это понимающий читатель, когда «не нужно толковать свои чувства и своё направление, а видишь, что он понимает меня, что всякий звук в моей душе отзывается в его» [1, с. 9].

### **Список литературы**

1. Л.Н. Толстой о литературе. Статьи, письма, дневники [Текст]. – М.: Художественная литература, 1955. – 764 с.
2. Николаева С.А. Искусство «заманить воображение» [Текст] / С.А. Николаева // Детская литература. – 1998. – № 4. – С. 68-71. – (Читаем классику сегодня).
3. Струминский, В.Я. В.Ф. Одоевский и его педагогические идеи [Текст] / В.Я. Струминский // Одоевский В.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1955. – С. 5-58.
4. Толстой Л.Н. Азбука. Новая азбука [Текст] /Авт.-сост.: В.Г. Горецкий, Г.В. Карпюк. – М.: Просвещение, 1987. – 575 с.
5. Шульгина, Е.В. Наследие Е.И. Тихеевой как целостная педагогическая система. Автореферат дис....канд. пед. наук [Электронный ресурс] / Е.В. Шульгина. – Режим доступа: <http://www.mosgu.ru>.

## **ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЙ КОНФЛИКТ. КОНФЛИКТ ПО ЗИГМУНДУ ФРЕЙДУ**

***Вагина В.О.***

студентка, Институт социологии и регионоведения,  
Южный федеральный университет, Россия, г. Ростов-на-Дону

***Кочетов Р.Г.***

студент, Институт социологии и регионоведения,  
Южный федеральный университет, Россия, г. Ростов-на-Дону

Статья посвящена исследованию внутриличностного конфликта, а также рассмотрению конфликта в интерпретации З. Фрейда.

*Ключевые слова:* личность, структура психики человека, конфликтная ситуация.

Внутриличностный конфликт – конфликт, который личность постоянно производит внутри себя, т.е. носитель внутриличностного конфликта – отдельная личность. В данном типе конфликта участниками являются не люди, а различные психологические факторы внутреннего мира личности, часто кажущиеся или являющиеся несовместимыми: потребности, мотивы, ценности, чувства и т.п. Этот конфликт может быть функциональным или дисфункциональным в зависимости от того, как и какое решение примет человек и примет ли его вообще. Конфликты по своей природе являются во многом психологическими и вызываются противоречиями интересов, ценностей и самооценок личности, сопровождаются эмоциональным напряжением и негативными переживаниями сложившейся ситуации. Чаще всего бывают тогда, когда одному человеку предъявляются противоречивые требования по поводу того, каким должен быть результат его работы [1, с. 363].

Внутриличностные конфликты, связанные с работой в организации, могут принимать различные формы. Одна из наиболее распространённых – это ролевой конфликт, когда различные роли человека предъявляют к нему

противоречивые требования. Например, будучи хорошим семьянином, человек должен вечера проводить дома с семьёй, а положение руководителя может обязывать нередко задерживаться на работе. Причиной такого конфликта является рассогласование личных потребностей и требований производства [2, с. 512].

Концепция структуры личности наиболее отчетливо выражает представления З. Фрейда о конфликтной природе человека. В ней подчеркивается соответствие структуры личности человека и структуры психики. Личность является единством трех противоречивых начал: «Оно», «Я» и «Сверх-Я».

З. Фрейд рассматривает «Оно» как первичную, прирожденную инстанцию, изначально иррациональную и подчиненную принципу удовольствия. Это бессознательные импульсы и реакции, имеющие психобиологическую форму проявления и биологическое происхождение. «Оно» является отражением борьбы Эроса и Танатоса и проявляется в желаниях и влечениях, в активности личности.

«Я» представляет собой рассудительность, разумность. Это организованное, рациональное начало личности, выполняющее функции самосохранения организма, осуществляющее контроль инстинктов и импульсов.

«Сверх-Я» является продуктом культуры. В нем реализуются комплексы совести, морали, социальные нормы и требования, которые предъявляет общество к человеку. «Сверх-Я» представляет собой результат опыта индивида, влияния социума и выполняет функции контроля, оценки и наказания.

З. Фрейд, рассматривая внутриличностный конфликт, не сводил его к категориям «позитивный» и «негативный». Он показал, что творчество является разрешением такого конфликта. Однако сублимация бессознательного, неудовлетворенного, подавленного может приобретать разрушительные формы для личности.

Защитные механизмы играют большую роль в жизни человека, помогая преодолевать рассогласования между желаниями, ожиданиями и пониманием невозможности их реализации. Однако в конфликтных ситуациях в кризисные периоды жизни защитные механизмы «могут загнать внутрь внутриличностный конфликт, превратив его в неосознанный источник недовольства собою и столкновений с окружающими».

З. Фрейд постулировал конфликт у человека двух фундаментальных стремлений: к жизни и смерти. Испытывая напряжение и внутриличностный процесс разрушения, личность переживает неудовлетворенность собой и с помощью защитных механизмов приписывает собственные проблемы другим, проявляя при этом агрессию [3, с. 608].

Мы сталкиваемся с внутриличностными конфликтами на протяжении всей нашей жизни. Важно помнить, что такие конфликты необходимы для нашего развития и самосовершенствования. Если внутриличностная конфликтная ситуация протекает на фоновом уровне, внутриличностный конфликт необходим. Недовольство собой, критическое отношение к себе

заставляют человека стремиться к самосовершенствованию, тем самым человек наполняет смыслом не только свою жизнь, но и совершенствует окружающую действительность.

#### **Список литературы**

1. Андреева, Г. М. Социальная психология [текст] : Учебник для вузов / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 363 с.
2. Анцупов, А. Я. Конфликтология [текст] : учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М. : ЭКСМО, 2009. – 512 с.
3. Фрейд, З. Введение в психоанализ: лекции [Текст] / З. Фрейд. – М. : АСТ, 2008. – 608 с.

### **ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ВОЛН В УЧЕБНИКЕ ФИЗИКИ ДЛЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ**

***Вараксина Е.И.***

доцент кафедры физики и дидактики физики, канд. пед. наук, доцент,  
ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт  
имени В.Г. Короленко», Россия, г. Глазов

***Майер В.В.***

заведующий кафедрой физики и дидактики физики, д-р пед. наук, профессор,  
ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт  
имени В.Г. Короленко», Россия, г. Глазов

Показана необходимость изучения интерференции волн в основной школе. Проанализированы возможные причины исчезновения материала об интерференции в новом учебнике физики, доработанном в соответствии с ФГОС. Для наглядного изучения интерференции волн в основной школе предложено использовать эксперимент с изгибными волнами в тонких пластинках.

*Ключевые слова:* школьный учебник физики, ФГОС, интерференция волн, изгибная волна, доказательный эксперимент.

В 2014 году вышло очередное издание учебника физики [1] для основной школы, переработанное в соответствии с требованиями недавно принятого ФГОС [2]. В новом издании, в отличие от прежних, в главе «Волны» отсутствует параграф, посвященный интерференции звука, а в главе «Свет» нет параграфа, в котором рассматривается интерференция света. Таким образом, учащиеся основной школы будут изучать волновые процессы, ничего не зная об основном волновом явлении – интерференции волн. Именно это явление относится к характерным признакам волнового движения. Поэтому ознакомление обучающихся в основной школе с интерференцией волн хотя бы на качественном уровне совершенно необходимо.

Анализ содержания предшествующих изданий учебника физики 9 класса показывает, что реализованная в них методика изучения интерференции механических волн оставляет желать лучшего. Действительно, понятие

интерференции, например, в учебнике [3, с.135-139] вводится на основе демонстрационного эксперимента со звуковыми волнами, установка для выполнения которого изображена на схематическом рисунке. Эта установка состоит из генератора звуковой частоты, двух одинаковых динамиков на подставках, микрофона, усилителя низкой частоты, демонстрационного гальванометра магнитоэлектрической системы и измерительной линейки. Ни один из показанных на рисунке учебных приборов, кроме линейки, в настоящее время не выпускается промышленностью, и современные школьники никогда их не видели. Поэтому приведенный в учебнике рисунок и соответствующий текст не способствуют пониманию учащимися физической сущности интерференции звуковых волн. Изучение интерференции света в обсуждаемом учебнике [3, с.200-203] проводится на качественном уровне при рассмотрении оптических явлений, происходящих в тонких слоях. Фактически учащимся просто сообщается, что часто наблюдаемые в повседневной жизни окрашенные полосы на тонких пленках объясняются интерференцией света.

Таким образом, мы приходим к выводу, что отказ от изучения интерференции волн в основной школе обусловлен, главным образом, невостребованностью в школьных учебниках физики давно и детально разработанного учебного физического эксперимента, убедительно раскрывающего сущность этого явления. Мы имеем в виду учебные опыты по возбуждению и интерференции изгибных волн в тонких упругих пластинках [4, 5].

В школьных условиях при изучении механических волн целесообразно использовать экспериментальную установку, состоящую из генератора звуковой частоты, магнитострикционного излучателя, листа плотной бумаги и подложки из изолона. Лист бумаги кладут на подложку и равномерно посыпают чистым речным песком. Излучатель подключают к генератору и генератор настраивают в резонанс с вибратором.

В первом опыте вибратором вертикально ориентированного излучателя прикасаются к листу бумаги в ее центре. При этом школьники наблюдают, что песчинки на бумаге подпрыгивают вверх, причем тем сильнее, чем ближе они расположены к вибратору.

Во втором опыте излучатель наклоняют так, чтобы его вибратор составлял угол около  $45^\circ$  с горизонтом. Обучаемые видят, что песчинки обозначают систему круговых волн. Без доказательства школьникам сообщают, что в таких условиях визуализируются волновые фронты или линии равной фазы бегущей волны, отстоящие друг от друга на длину волны. Для определения длины волны измеряют расстояние между двумя соседними линиями равных фаз.

В третьем опыте излучатель вновь располагают вертикально и его вибратором касаются поверхности бумаги на расстоянии нескольких сантиметров от края листа. Учащиеся наблюдают, что песок на бумаге перераспределяется в устойчивую интерференционную картину. Явление объясняется интерференцией двух изгибных волн, одна из которых распространяется от излучателя, а вторая отражается от свободного края листа. Показывают, что расстояние между соседними минимумами стоячей волны между излучате-

лем и краем листа равно половине длины волны, измеренной в предыдущем опыте.

Таким образом, применение изгибаемых волн на уроке физики позволяет ввести фундаментальные понятия волнового движения и интерференции механических волн на основе простых и наглядных экспериментальных фактов [6, 7]. Использование в опытах магнитострикционного излучателя делает возможным ознакомление учащихся с практическим применением ультразвука. Объяснение явления интерференции в учебнике физики основной школы на основе опытов с изгибаемыми волнами обеспечит более полное выполнение требований ФГОС, относящихся к качеству естественнонаучного образования.

Работа поддержана Министерством образования и науки РФ, НИР № 3027 в рамках базовой части государственного задания в сфере научной деятельности по Заданию № 2014/331 за 2015 год.

#### **Список литературы**

1. Перышкин, А.В. Физика. 9 кл. [Текст] : учебник / А.В. Перышкин, Е.М. Гутник. – М.: Дрофа, 2014. – 319 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>.
3. Перышкин, А.В. Физика. 9 кл. [Текст] : учебник для общеобразоват. уч. заведений / А.В. Перышкин, Е.М. Гутник. – 18-е изд. стереотип. – М.: Дрофа, 2013. – 300 с.
4. Майер, В.В. Лабораторная работа по интерференции изгибаемых волн [Текст] / В.В. Майер // Физика в школе. – 1980. – № 3. – С. 55-57.
5. Майер, В.В. Звук и ультразвук в учебных исследованиях [Текст] : учеб. пособие / В.В. Майер, Е.И. Вараксина. – Долгопрудный: Издательский Дом «Интеллект», 2011. – 336 с.
6. Вараксина, Е.И. Проблема экспериментального изучения волновых процессов (на примере упругих волн) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е.И. Вараксина. – Глазов, 2009. – 280 с.
7. Вараксина, Е.И. Совершенствование процесса изучения механических волн в школьном курсе физики [Текст] / Е.И. Вараксина, В.В. Майер // Наука и школа. – 2010. – № 5. – С. 74-77.

### **РАЗВИТИЕ ВОООБРАЖЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНЫМ ТВОРЧЕСТВОМ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Долгушева Н.А.*

соискатель кафедры социальной педагогики и социальной работы,  
ФГБОУ ВПО «ОмГПУ», методист МБОУ ДО Дом детского творчества,  
Россия, г. Новый Уренгой

Роль творческого мышления в жизни человека очевидна. В статье рассматривается вопрос развития творческого воображения обучающихся в дополнительном образовании детей, виды воображения. Молодое поколение осознает давно известные истины по-новому, в этом процессе заложен успех прогресса человеческого развития.

*Ключевые слова:* творческое мышление, развитие воображения, дополнительное образование, талантливая личность, процесс познания, предметно-практическая деятельность, воссоздающее и творческое воображение.

Развитие творческого воображения обучающихся в дополнительном образовании детей достаточно актуально, ведь оно является компонентом творческой деятельности. В «Большом энциклопедическом словаре» читаем: «Воображение – психическая деятельность, состоящая в создании представлений и мысленных ситуаций, никогда в целом не воспринимавшихся человеком в действительности» [2].

В литературе встречаются несколько классификаций видов воображения.

По признаку активности: пассивное (грезы, сны) воображение, активное воображение.

По признаку самостоятельности и оригинальности: воссоздающее воображение, творческое воображение.

Философская энциклопедия трактует определение этого понятия так «фантазию, способность человеческого сознания создавать образы, не имеющие непосредственных аналогов в действительности» [3].

Дополнительное образование одной из своих задач видит развитие воображения обучающихся, которое способно создать новое понятие о старом предмете. Это одна из характеристик талантливой личности.

Новое поколение смотрит по-новому на все сферы жизни, предлагает инновационные решения, что способствует прогрессу развития человечества в целом. И наша задача – направить развитие воображения творческой личности в нужное русло.

Любой ребенок, с которым постоянно занимается педагог, начинает создавать более сложные образы путем переработки уже известных ему представлений и понятий (описаний, песен, сказок, былин, иллюстраций). Содержание и количество образов растет и обогащается. Это способствует развитию творческого воображения.

Каково место воображения в процессе познания? Если рассматривать данный вопрос более подробно, изучая психолого-педагогическую литературу, мы видим, что воображение практически касается всех познавательных процессов. Оно отражает результат познания, опираясь на который мы «достаиваем промежуточные ступени с помощью мышления» [1, с.40]. В работе с детьми в дополнительном образовании крайне важно развивать творческое воображение. Под этим термином понимаем симбиоз мышления и воображения, что представляет собой интеллектуально-волевой процесс. С помощью творческого воображения дети самостоятельно создают новые образы и идеи, которые представляют ценность не только для детского объединения в целом, но и для общества, т.к. их можно воплощать в оригинальных продуктах деятельности. Если оглянуться на историю развития, то почти вся человеческая культура является результатом творческого воображения людей. И вряд ли кто будет спорить с тем, что много лет назад, еще в детстве мы читали книги авторов-фантастов (людей с отлично развитым творческим воображением), в которых фантазии тех времен уже на сегодня стали явью.

Предметно-практическая деятельность (творческий продукт) считается источником воображения. И получить этот продукт можно создав благоприятную почву. Дополнительное образование – наиболее благоприятная сфера для развития творческого воображения детей. На занятиях изобразительным или декоративно-прикладным творчеством ребята увлечены процессом творчества. То они придумывают, как оформить рамы для работ, то, как изобразить город будущего, то какие подарки сделать для пациентов стационара к новогодним праздникам. Они все время в поиске оригинальных идей. Если направленность социально-педагогическая, то юные журналисты ищут новые темы и интересные названия для статей или сочиняют стихи. Если мы окунемся в техническое творчество, то ребята ищут и придумывают новых роботов и модели машин. Это ли не развитие воображения? Педагоги, работающие в дополнительном образовании сами очень креативные люди, способные предложить множество решений любой творческой задаче, что позволяет не только поделиться своим опытом с подрастающим поколением, но и подобрать такие методы работы, чтобы их воспитанники могли развивать свое творческое воображение. Они просто обязаны вырасти на этой благодатной почве и превзойти своих наставников. А задача педагога в построении гармоничного процесса обучения в детском объединении.

Чем старше обучающийся, тем больше у педагога возможностей для развития и активизации его воображения, т.к. опыта становится больше, технические навыки на определенном уровне уже есть. Соответственно, подросток или старший школьник способен не только пронаблюдать, он уже анализирует и систематизирует информацию, хорошо выделяет главное и имеет словарный запас, позволяющий ему описать художественный или иной образ, систему, макет, проект и т.п.

Как правило, педагоги дополнительного образования руководят детскими объединениями, которые посещают дети на бесплатной основе. И чтобы была сохранность контингента, хороший педагог способен так построить занятия, что дети заинтересованные делом, идеей, проектом бегут к нему с горящими глазами и головами полными безумных идей. Заинтересованный и увлеченный ребенок создает и предлагает ему такие подходы к решению поставленных задач, что порой взрослый и умудренный опытом учитель удивлен, что в этой неумытой и косматой голове есть настолько блестящие идеи! Давайте учиться у детей и уважать их фантазии!

#### **Список литературы**

1. Башкеева М.Ю. Развитие воображения на занятиях в детской художественной школе «Цветной мир» №6 2009
2. Большой энциклопедический словарь – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/92234>
3. Новая философская энциклопедия Ред. совет: Степин В.С., Гусейнов А.А., Семигин Г.Ю., Огурцов А.П. и др. М.: Мысль, 2010.- 744 с. / 634,[2]с. / 692,[2]с. / 736 с.

# ОРНАМЕНТ КОРЕННЫХ НАРОДОВ ЯМАЛА И СОВРЕМЕННОСТЬ

*Дрига Л.В.*

педагог дополнительного образования,  
МБОУ ДО Дом детского творчества, Россия, г. Новый Уренгой

В статье орнамент коренных народов Ямала рассматривается как своеобразная знаковая система, отчасти заменяющая письменность и сопровождающая каждого человека на всем его жизненном пути от рождения до смерти. Он вобрал в себя опыт взаимодействия человека с природой, отразил в своей структуре единство мира, его гармонию, ритмы и дыхание.

*Ключевые слова:* орнамент, узор, мотив, оберег, знаковая система.

Там далеко, на самом краю земли раскинулись бескрайние просторы Ямала. Среди зимнего белого безмолвия и многоцветья летней тундры испокон веков живут талантливые народы: ненцы, манси, ханты, селькупы.

Орнаментальное искусство народов Ямала рассматривается как декоративное искусство обских угров. Различия между орнаментом этих народов незначительны ввиду общности территории, которую они заселяют, и тесных экономических связей, существовавшим между ними.

Основу композиции орнамента составляют зигзагово-треугольные структуры – зигзаги, ромбы, треугольники.

Ритмичная повторяемость элементов орнамента отражает цикличность процессов жизни природы и человека в ней.

Узорами в виде полосы украшали, прежде всего, ворот, рукава, подол, т. е. все отверстия, через которые все болезни и злые силы могут проникнуть внутрь. Для древнего человека такой орнамент был оберегом.

Мотивы узоров, их композиционный строй, цвета заимствованы в окружающем их мире природе. Растительный мотив, звериный узор не повторяет в точности облик животного, изображает его условно. Фигурки рисовали обобщенно и упрощенно, так что их удобно использовать в орнаменте. Иногда вместо всей фигуры животного изображалась его часть. Каждый узор имеет свое название: «оленьи рога», «заячьи уши», «локоть лисицы», «соболь», «чумы», «следы медведя», «ветки березы» [3, 211].

Девочкам с малых лет взрослые поясняют значение фрагментов орнамента, помогают отыскивать в них сходство с фигурами птиц и зверей, вспоминая при этом подходящую сказку, что облегчает работу и пробуждает фантазию ребенка. Угадывание животных, птиц и растений в орнаменте и украшение им собственных игрушек развивает у детей художественный вкус и побуждает к творчеству [1, 37].

По орнаментам можно узнать многое: из какого рода происходит ее владелец, из каких он мест, богат он или не очень, какой масти у него олени, рукодельница ли его жена [3, 293].

Образный «язык» орнамента коренных народов Ямала складывается на протяжении многих столетий. Он вобрал в себя опыт взаимодействия чело-

века с природой, отразил в своей структуре единство мира, его гармонию, ритмы и дыхание.

Одним из наиболее распространенных у коренных народов Севера способов украшения одежды, обуви, головных уборов, предметов домашнего обихода является меховая мозаика, композиции из контрастных по цвету кусочков меха, сшитых между собой. Мастерицы тщательно выбирают из шкур с верхней части оленьих ног – камус по цвету и по длине ворса и вырезают его по берестяному трафарету. Очень мелкие детали вырезаются без шаблона или при помощи линейки. Заготовки не нашивают на фон, а сшивают между собой, так что части орнамента «входят» друг в друга. Шов отделяют вставками из цветного сукна [2, 63].

В настоящее время орнаменты служат больше украшением, чем оберегом.

Искусство шитья бисером у коренных народов Севера передается из поколения в поколение. Рисунки для бисерных украшений мастерицы придумывали сами или заимствовали их из узоров тканых и вышитых изделий. Ассортимент изделий достаточно широк: подвески к женским головным уборам, пояса, небольшие салфетки, кошельки, браслеты и другие украшения. Они выглядят эффектно, современно, изящно.

Вместе с национальной одеждой уходит и национальный орнамент.

Северный орнамент украшает гербы населенных пунктов, фасады жилых домов, магазинов городов Ямала. Элементы орнамента народов Севера используют на упаковке мясной и рыбной продукции «Ямальские деликатесы», широко используется в печатной и сувенирной продукции.

В городе Новый Уренгой проводится повсеместная и постоянная пропаганда национальных традиций малочисленных народов, которая поможет в решении проблемы сохранения орнамента и национальной культуры в целом. Такой базой в нашем городе является краеведческий музей Дома детского творчества, где трудится хранительница национальных традиций коренных народов Севера – Яндо Наталья Таровна.

Существенную роль в этом играет выставочная, лекционная работа, образование широкой сети различных детских объединений по овладению знаниями и навыками по созданию прекрасных изделий, украшенных национальным орнаментом.

Неповторимые творения рук ненецких мастериц хранятся во многих коллекциях музеев мира и украшают самые престижные международные выставки.

#### **Список литературы**

1. Неца (лесные ненцы): в 5 кн. Кн. 3. Традиционное жилище и быт ненцев. Традиционное воспитание в семьях лесных ненцев: / под ред. М.Н. Гардамшиной. – М.: «Комсиги М», 2004. – 72 с.
2. Хомич Л.В., Ириков С. И., Аюпова Г.Е. Тазовские селькупы: Очерки традиционной культуры. – СПб.: Филиал изд-ва «Просвещение», 2002. – 149 с. 3. Хомич Л.В. Ненцы: СПб.: Русский двор, 1995. – 336 с.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА МАРКЕТИНГОВОГО МЫШЛЕНИЯ

*Дубовицкая Т.Д.*

профессор кафедры общей и социальной психологии,  
д-р психол. наук, профессор,  
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,  
Россия, г. Уфа

В статье представлено понятие маркетингового мышления, заключающегося в выявлении и анализе потребностей других людей и принятии на этой основе решений о совершении определенных действий, обуславливающих достижение его собственных целей. В качестве одного из условий формирования и диагностики уровня развития маркетингового мышления назван кейс-метод. Приведены примеры реальных ситуаций, демонстрирующих маркетинговое мышление и поведение.

*Ключевые слова:* маркетинг, маркетинговое поведение, маркетинговое мышление, кейс-метод.

Среди социально значимых качеств и свойств человека особое значение в современных условиях имеет маркетинговое мышление и связанное с ним маркетинговое поведение, сформированность которых является одним из условий эффективной деятельности и самоэффективности личности в целом. Рассмотрим данные понятия.

Как известно, в переводе с английского слово «market» означает рынок, термин «marketing» переводится как «деятельность в сфере рынка». Маркетинг как область хозяйственной деятельности рассматривается как «удовлетворение потребностей клиента с выгодой для себя» [3]. Маркетинговое поведение определяется как «действия и поступки субъектов предприятий, участвующих с помощью рынка в распределении общественных благ по своей миссии, обязанные помогать потребителям в организации удовлетворения их материальных и духовных потребностей в товарах и услугах» [1].

Важной когнитивной составляющей маркетингового поведения субъекта является маркетинговое мышление, которое можно определить как *тип мышления субъекта, заключающийся в выявлении и анализе потребностей других людей и принятии на этой основе решений о совершении определенных действий, обуславливающих достижение его собственных целей.*

Маркетинговое мышление с одной стороны предстает как разновидность профессионального мышления специалиста-маркетолога (так же, как и математическое мышление математика, экономическое мышление экономиста, психологическое мышление психолога и т.п.), а с другой – является необходимым условием успешного взаимодействия субъекта с другими людьми, в которых он нуждается и от которых зависит достижение его собственных целей.

Как отмечает А. Репьев, «можно говорить о маркетинге товара, услуги, компании, социальной идеи, отдельного человека, подъезда, дома, учреждения, театра, футбольной команды, книги, пресс-конференции. Можно гово-

ритель о маркетинге президента страны, региона, земного шара» [2, с.72]. Сам А. Репьев рассматривает маркетинговое мышление преимущественно применительно к ситуации взаимодействия продавца и клиента.

В своем психологическом аспекте маркетинговое мышление необходимо во многих жизненных ситуациях, включая, в том числе, прием на работу (когда специалист, удовлетворяет запрос предприятия в кадрах, предлагая свою компетентность в обмен на соответствующую его квалификации заработную плату), а также дружеские/семейные отношения, поддержание которых предполагает взаимное удовлетворение разнообразных потребностей субъектов взаимодействия.

В этой связи особую значимость приобретает целенаправленное формирование и развитие маркетингового мышления, на основе которого в последующем будет строиться маркетинговое поведение субъекта. Решение данной задачи предполагает в первую очередь знакомство человека с различными видами потребностей и понимание того, что в основе активности и деятельности всегда лежат определенные потребности. И если мы хотим побудить человека к совершению значимых для нас действий, то мы должны знать его потребности и создать на этой основе ситуацию, которая может актуализировать определенные потребности и тем самым побудить к совершению значимых для нас действий.

Важное значение в развитии маркетингового мышления в нашей работе отводится методу кейсов, заключающемуся в использовании описания реальных или приближенных к ним экономических, социальных и бизнес-ситуаций, демонстрирующих маркетинговое мышление и основанное на нем поведение. Обучающиеся должны проанализировать ситуацию, выявить актуализируемые в ней потребности героев и на основе этого объяснить их поведение. Данные ситуации используются как для формирования, так и для диагностики уровня развития маркетингового мышления. Приведем примеры таких ситуаций. 1) Космодром Байконур стремительно развивался, и на него стало прибывать столько груза, что на шоссе, идущем с ближайшей станции, потребовалось установить шлагбаум. Написали объявление: «Срочно требуется дежурный переезда». Повесили объявление в пристанционном поселке. Но местные жители проигнорировали его. Целый месяц никто не приходил в отдел кадров. Тогда в поселке появилось новое объявление: «Требуется начальник шлагбаума». Утром проблема с кадрами была решена. 2) В одной из французских газет несколько лет назад появилось объявление: «Молодой, красивый миллионер ищет невесту, похожую на героиню последней повести Дюпона «На всю жизнь». На следующий день весь тираж повести Дюпона был распродан. Как видим, в обоих примерах актуализированы потребности в самоутверждении и самоуважении. Опора на эти потребности позволила вызвать желаемое поведение героев.

#### **Список литературы**

1. Маркетинговое поведение [Электронный ресурс] / Режим доступа: [http://about-management.ru/man\\_t3r17part1.html](http://about-management.ru/man_t3r17part1.html) 28.09.15.
2. Репьев, А. Маркетинговое мышление [Текст] / А.Репьев. – М.: Библос, 2015. – 510 с.

## **РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ОСНОВА ОДАРЕННОСТИ**

***Жиркова Е.П.***

студентка 4 курса педагогического института,  
Северо-Восточный федеральный университет, Россия, г. Якутск

***Ноговицына Н.М.***

доцент кафедры социальной педагогики, к.п.н., доцент,  
Северо-Восточный федеральный университет, Россия, г. Якутск

В статье рассматривается вопрос о раннем выявлении и развитии одаренности детей как одной из центральных задач современного образования. При этом особое внимание уделяется изучению интеллектуальной одаренности, которая включает в себя, кроме способностей к познанию, способности к приспособлению и достижению цели, а также волевые, эмоциональные и мотивационные компоненты.

*Ключевые слова:* дети, дошкольный возраст, воспитание, одаренность, познавательная потребность.

Реалии сегодняшнего дня требуют ориентации в воспитании и обучении дошкольников на развитие познавательной активности личности как основы личностного развития, что в свою очередь влияет на своевременное выявление и развитие их одаренности. На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). Развитие познавательной активности у детей дошкольного возраста происходит постепенно, в соответствии с логикой познания предметов окружающего мира и логикой самоопределения личности в окружающей среде.

Одной из центральных задач современного образования и психолого-педагогической науки в целом является раннее выявление, обучение и воспитание одаренных детей. Исследования проблемы одаренности широко представлены в научной литературе (В.Н.Дружинин, Б.М.Теплов, А.М. Матюшкин, А.И.Савенков, В.Д.Шадриков, В.А.Сластенин, Ю.Д.Бабаева, Н.С.Лейтес и другие). Значительное опережение сверстников в умственном развитии либо демонстрация выдающихся специальных способностей (музыкальных, художественных и др.) в научной литературе получила название одаренности (Э.Д.Днепров, И.С.Кон, А.В.Петровский и др.).

Со второй половины 80-х годов возникают новые направления в исследовании детской одаренности как сложного комплексного феномена. В трудах В.В.Давыдова, И.П.Ищенко, М.А.Холодной и др. исследованы общие и

специальные проявления одаренности. Для отечественной психолого-педагогической науки традиционны также исследования с точки зрения соотношения интеллекта и креативности. Так, например, И.П. Ищенко в рамках концепции творческой одаренности А.М.Матюшкина доказывает, что уровень умственного развития не имеет прямой зависимости от уровня развития творческого мышления ребенка [2].

Обзор литературы по данной теме позволяет утверждать, что в настоящее время в психолого-педагогической литературе общепринятой является следующая классификация видов одаренности: общая (интеллектуальная), специальная и творческая. На первый план выдвигается изучение интеллектуальной одаренности, которая, по мнению Д. Векслера, включает в себя, кроме способностей к познанию, способности к приспособлению и достижению цели, а также волевые, эмоциональные и мотивационные компоненты [1].

Для одаренных детей характерно опережающее познавательное развитие:

- Отличаясь широтой восприятия, они остро чувствуют все происходящее в окружающем их мире и чрезвычайно любопытны в отношении того, как устроен тот или иной предмет. Они способны следить за несколькими процессами одновременно и склонны активно исследовать все окружающее.
- Они обладают способностью воспринимать связи между явлениями и предметами и делать соответствующие выводы; им нравится в своем воображении создавать альтернативные системы.
- Отличная память в сочетании с ранним языковым развитием и способностью к классификации помогают такому ребенку накапливать большой объем информации и интенсивно использовать ее.
- Одаренные дети обладают большим словарным запасом, однако ради удовольствия они часто изобретают собственные слова.
- Наряду со способностью воспринимать смысловые неясности, сохранять высокий порог восприятия в течение длительного времени, с удовольствием заниматься сложными и даже не имеющими практического решения задачами, одаренные дети не терпят, когда им навязывают готовый ответ.
- Они отличаются продолжительным периодом концентрации внимания, и большим упорством в решении той или иной задачи [3].

Каждый ребенок неповторим, но при всем индивидуальном своеобразии реальных проявлений детской одаренности существует довольно много черт, характерных для большинства одаренных детей. Причем наряду с глубинными, скрытыми от непрофессионального взгляда, довольно много таких, которые часто проявляются в поведении ребенка, в его общении со сверстниками и взрослыми и, конечно же, в познавательной деятельности. Ценность их в том, что они практически всегда могут быть замечены не только практическими психологами, но и воспитателями детских садов, школьными учителями, родителями. Литературные источники и практический опыт показывают, что для развития таланта, одаренные дети должны свободно распоряжаться

ся временем и пространством, обучаться по обширному плану и чувствовать индивидуальную заботу и внимание со стороны педагогов.

#### **Список литературы**

1. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – Изд. 2-е, расшир., доп. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 368 с.
2. Ищенко, И.П., Должикова, Р.А. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе / И.П. Ищенко. – М.: Школьная пресса, 2008.
3. Мухина М.Е. Специфика проявления одаренности в дошкольном возрасте: [эл. ресурс]. – [www.paedagogia.ru]

### **ЗАРУБЕЖНЫЕ СКАЗКИ В КУРСЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

***Корепина Л.Ф.***

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

Сказки свидетельствуют о гениальной способности народа создать единый гармоничный образ мира. Сказывание сказок – любимое занятие детей и взрослых. Богатство русского, родного языка, отражено и в зарубежных сказках. Через восприятие любых сказок, в том числе и зарубежных, воспитывается ребёнок.

*Ключевые слова:* сказки народов мира, развитие речи, интерес к чтению, победа добра над злом.

У каждого народа есть сказки, несмотря на то, что они имеют свои национальные особенности, все они содержат стремление людей к добру и красоте. Зарубежные сказки введены во все авторские учебники по литературному чтению. Сказки для детей даются в переводах известных писателей, лингвистов, драматургов, например, С.Я.Маршака, Т.Г.Габбе, А. И. Введенского, А.В. Ганзен и других. Поэтому богатство русского, родного языка, отражено и в зарубежных сказках. А герои зарубежных сказок Дюймовочка, Гадкий Утёнок, Красная Шапочка известны почти каждому ребёнку с дошкольного возраста.

Через восприятие любых сказок, в том числе и зарубежных, воспитывается ребёнок, развивается его внутренний мир, даются знания о способах проявления творческой силы человека, его воображения и смекалки, направленные на достижение цели.

Формированию интереса и потребности в чтении книг также способствуют сказки, русские и зарубежные. Богатство русского языка, отражённое в текстах сказок, является источником и средством развития речи детей: новые слова, образные выражения, свойственные разным народам, их образу жизни – вводятся в речь детей.

В сказках не бывает непоправимых жизненных бед, а тяжёлые людские страдания кончаются благодаря чуду и человеческому упорству. В сказке

непременно торжествует истина и добро. Сказка всегда на стороне обиженных и притесняемых, о чём бы она ни повествовала. Она наглядно показывает, где проходят правильные жизненные пути человека, в чём его счастье и несчастье, какова его расплата за ошибки, чем человек отличается от зверя и птицы. За ошибки сказочному герою приходится расплачиваться, а расплатившись, герой снова получает право на удачу. В таком движении сказочного вымысла выражена существенная черта мировосприятия любого народа – твёрдая вера в справедливость, в то, что доброе человеческое начало неизбежно победит всё, ему противостоящее.

Воображаемый, фантастический мир оказывается отображением реального мира в главных его основах. Сказка не оставляет ребёнка равнодушным наблюдателем, а делает его активным участником происходящего, переживающим вместе с героями каждую неудачу и каждую победу. Сказка приучает его к мысли, что зло в любом случае должно быть наказано.

Сегодня сказка освобождает сознание ребёнка от всего неважного, необязательного, концентрируя внимание на простых действиях героев, их мыслях о том, почему всё происходит так, а не иначе.

Традиционно сказки делят на три группы: сказки о животных, волшебные и бытовые. Задача сказок о **животных** не столько в увлекательности повествования, а в удивительности отдельных ситуаций. Очень часто звери встречаются друг с другом или с человеком и разговаривают. Это самый простой способ наделения животных человеческими признаками и качествами. Мы не удивляемся тому, что в сказках звери совершают странные поступки (волк ловит рыбу хвостом). Часто мы даже не замечаем, что такие действия не присущи животным. Но зато мы почти всегда знаем, какими будут изображены и названы животные.

В сказках о животных много диковинных ситуаций, часто в таких сказках действуют и животные, и люди. Но в любом случае это только маски – аллегории (иносказания). Слушатель хорошо понимает их скрытый смысл. Этой особенностью сказки о животных схожи с баснями.

**Волшебные** сказки содержат невероятность и занимательность сюжета, развитию которого способствуют необыкновенные герои и чудесные существа. Эти сказки нередко начинаются словами: «В некотором царстве, в некотором государстве жил был...».

Сюжет волшебной сказки начинается с необычайного события, в котором главную роль играет какое-нибудь волшебное существо, обладающее чудодейственной силой.

В волшебной сказке происходит много событий, герой или героиня должны избыть какую-то беду, и в этом им помогают волшебные существа или предметы. С их помощью герой выполняет трудные задания. Каждое труднее предыдущего. Для этого герою иногда приходится менять свой облик, но герой обязательно должен добиться желаемого.

**Бытовые** сказки появились гораздо позже. Для них характерны иные сюжеты: осмеяние злых, жадных да богатых. В бытовых сказках действуют люди. Удивительное в этих сказках то, что в них вполне реальные жизненные

конфликты между вполне реальными персонажами получают необычную, сказочную сюжетную реализацию.

Важнейшими жанровыми особенностями сказок можно назвать:

- 1) особый язык, которым сказку сказывают;
- 2) многократность (обычно троекратность) повторения действий;
- 3) кольцевая композиция (сказка начинается с зачина, а заканчивается концовкой);
- 4) детали сюжета (особенно в волшебной сказке) обязательно соединены особыми сказочными формулами;
- 5) герои имеют особые, повторяющиеся из сказки в сказку прозвания;
- 6) рассказываются и читаются сказки с особенной «сказовой» интонацией.

Сказки – это один из увлекательнейших жанров устного народного творчества каждого народа, они имеют место во всех авторских учебных книгах по литературному чтению.

Приведём пример зарубежных сказок, включённых в «Круг чтения» УМК «Литературное чтение» О.В. Кубасовой: «Круг чтения» составляют произведения фольклора, русская и зарубежная классика, современная отечественная и зарубежная литература.<...>

Литературу народов мира представляют народные сказки Белоруссии, Эстонии, Латвии, Узбекистана, Грузии, Армении, Турции, Индии, Польши, Чехии, Испании, Италии, Англии, Швеции, Австралии, Африки, а также произведения Ш.Перро, братьев Гримм, Х.-К. Андерсена, Р. Киплинга, Ш.Сильверстайн, Дж. Родари и других» [1, с. 48-54].

Через восприятие сказок воспитывается ребёнок, развивается его внутренний мир, даются знания о законах жизни и способах проявления творческой силы и смекалки. Чрезвычайно велика педагогическая ценность сказок. В них чётко разграничено, с одной стороны, положительное – с другой стороны, – отрицательное. Порождённые народной мудростью, фантазией, сказочные образы неподвластны времени. В сказках разных народов и разных времён встречаются образы простовато-глуповатого волка, трусливого хвастуна-зайца, увальня- медведя, лукавой кокетливой лисы, воинственного петуха и т.д. Волшебные сказки ненавязчиво учат ребёнка оценивать дела и поступки людей в свете правильных понятий о том, что хорошо, а что плохо. В волшебных сказках не бывает непоправимых жизненных бед, а тяжёлые людские страдания кончаются благодаря чуду и человеческому упорству.

Сказки свидетельствуют и о гениальной способности народа создать единый гармоничный образ мира, связав в нём всё сущее – небо и землю, человека и природу, жизнь и смерть. Сказывание сказок – любимое занятие детей и взрослых.

В сказке непременно торжествуют истина и добро. Сказка всегда на стороне обиженных и притесняемых. Каждый шаг героя ведёт его к цели, к финальному успеху. За ошибки приходится расплачиваться, а расплатившись, герой снова получает право на удачу. Сказка приучает ребёнка к мысли, что зло в любом случае должно быть наказано.

Для детей вовсе не важно, кто герой сказки: человек, животное или дерево. Важно другое: как он себя ведёт, каков он – красив и добр или уродлив и зол. Сказка старается научить ребёнка оценивать главные качества героя и никогда не прибегает к психологическому усложнению. Персонажи в сказке контрастны, что и определяет сюжет.

Сказка строится по принципу цепной композиции, включающей в себя, как правило, троекратные повторы, вновь и вновь предоставляющие возможность пережить яркий эпизод. Каждый раз в нём происходит усиление напряжённости. Иногда повтор осуществляется в форме диалога. Часто сказка содержит песенки, прибаутки, и дети запоминают в первую очередь именно их.

Сказка имеет собственный язык – лаконичный, выразительный, ритмичный. Благодаря языку создаётся особый фантастический мир, в котором всё представлено крупно, выпукло, запоминается сразу и надолго – герои, их взаимоотношения, окружающие персонажи и предметы, природа. Полутонов нет – есть глубокие, яркие цвета. Они влекут к себе ребёнка.

И всё-таки больше всего привлекает детей сказочный герой. Обычно это человек идеальный: добрый, справедливый, красивый, сильный; он обязательно добивается успеха, преодолевая всяческие препятствия не только с помощью чудесных помощников, но прежде всего благодаря личным качествам: уму, силе духа, самоотверженности, изобретательности, смекалке. Таким хотел бы стать каждый ребёнок, и идеальный герой сказок становится первым образцом для подражания. Сочувствие всегда на стороне справедливых, а не сильных.

В сказках не бывает непоправимых жизненных бед, вместе с тем сказки не скрывают и то, что реальный мир знает тяжкие людские страдания, но всё кончается благополучно благодаря чуду. Воображаемая чудесная победа над злом всегда активизирует чувства ребёнка.

С целью развития речи детей и дальнейшего ознакомления с зарубежными сказками нами были даны задания: пересказ сказок с использованием картинок, воспроизведение начала и концовки сказки, составление характеристики того или другого героя, викторины по сказкам, иллюстрирование сказок, наблюдение за языком сказок.

В школьной практике мы предложили третьеклассникам прочитать и осмыслить венгерскую народную сказку «Долговязый, Патлатый и Разиня».

Дети, прочитав заголовок сказки и рассмотрев иллюстрации, поняли, что в ней повествуется о трёх сыновьях бедняка, <...> «отец хлеба и то не мог на них наготовить. Вот как-то и говорит он сыновьям, чтобы нанялись они в услужение, авось и заработают себе на прокорм».

Поначалу отправился старший сын, Долговязый. Он честно служил целый год и получил за труд волшебный столик. Проверил Долговязый за окном волшебное свойство столика – подавать еду и питьё. По дороге он зашёл в корчму, где корчмарь в щёлочку подглядел, какой чудесный столик у этого простака. Ночью тайно корчмарь подменил чудесный столик простым, в точности таким же.

Дома столик и не думал подавать кушанье. Отколотили всей семьёй Долговязового.

В люди отправился средний сын, Патлатый. Он попал к тому же старику. За добросовестную службу наградил старик его осликом, который мог начихать столько золота, сколько душе угодно.

Но корчмарь и на этот раз в замочную скважину подглядел и подменил чудесного ослика простым ослом.

Дома Патлатого тоже крепко поколотили за напрасные ожидания.

Загоревал бедняк и снарядил в путь младшего сына, Разиню. Старик нанял и его в работники на год. Отслужил Разиня свою службу. Старик наградил и младшего, Разиню, чудесной дубинкой в мешке. По дороге и он зашёл в ту же корчму. Там он пил и ел, что хотел. Платить Разине было нечем. Корчмарь грозился забрать последнюю одежонку и посадить его под стражу. Рассердился Разиня, вытащил заветный мешок и сказал: «Дубинка, поколоти корчмаря!» Дубинка отдубасила корчмаря, он взмолился перед Разиней и вернул всё, что у братьев украл. «Дубинка, полезай обратно в мешок!» Дубинка спряталась, а корчмарь <...> «на радостях, что жив остался» принёс чудесный столик, привёл ослика и передал из рук в руки Разине. Пришёл Разиня домой, рассказал, как ему удалось заполучить всё украденное обратно.

«Зажила беднякова семья в довольстве и достатке. И жили они долго и счастливо».

Дети с интересом слушали сказку, радовались справедливой концовке» [2, с.44-48].

Сказка имеет элементы бытовой и волшебной сказки.

Итак, наряду с русскими, зарубежные сказки способствуют развитию интереса к чтению, воспитанию лучших человеческих качеств; уверенности в том, что поставленная цель будет достигнута, а зло будет наказано.

#### **Список литературы**

1. Кубасова О.В. //Начальная школа. – 1999. – № 9.
2. Венгерская народная сказка. Долговязый, Патлатый и Разиня // ИФ «УНИСЕРВ», ежемесячный литературный детский журнал для домашнего чтения, 2003. – № 5.

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ УСПЕШНОСТИ АДАПТАЦИИ ПЯТИКЛАССНИКОВ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

***Криводонова Ю.Е.***

педагог-психолог МБОУ «СОШ №40» им. В. Токарева г. Бийска,  
Россия, г. Бийск

***Петрова Н.А.***

учитель физкультуры МБОУ «СОШ №40» им. В. Токарева г. Бийска,  
Россия, г. Бийск

В статье рассмотрены психолого-педагогические способы, способствующие повышению эффективности адаптации пятиклассников в средней школе.

*Ключевые слова:* психолог, педагог, школьник, психолого-педагогическая помощь.

Переход из младшей школы в среднюю-интересный и сложный период в жизни учащихся. В пятом классе для детей многое оказывается новым: меняется сама социальная ситуация, в связи с переходом детей на новый возрастной этап психического и личностного развития. Так, ребёнок начинает осознавать себя подростком, что приводит к формированию новых ценностных приоритетов и представлений о себе, как о школьнике среднего звена. Основным моментом адаптации к новой школьной ситуации является переход к получению знаний у учителей-предметников, что не наблюдалось на этапе обучения в начальных классах. Переход в среднее звено обучения характеризуется и добавлением новых предметов и форм обучения, а иногда и появление новых одноклассников, пришедшим в данный конкретный класс из других школ.

Все выше описанные факторы становления и развития личности подростка на стадии перехода в среднее звено обучения оказывают влияние на его вращение в новую социальную ситуацию. Многое в данном аспекте зависит от слаженной работы классного руководителя совместно с психологом. От их комплексного воздействия на сильные и слабые стороны развития психики пятиклассников зависит многое в плане успешности адаптации обучающихся в среднем звене.

Специалистам педагогам и психологам, оказывающим своевременную квалифицированную психолого-педагогическую помощь детям на стадии их адаптации в пятом классе, необходимо обращать внимание на особенности вращающегося школьника в новую социальную среду, ведь ни для кого не секрет, что наши пятиклассники испытывают значительные трудности. Так, на первых порах они имеют повышенный уровень школьной тревожности и разного рода немотивированные страхи. К числу основных относится боязнь ответов как стоя за партой, так и у доски, боязнь сделать что-то не то или не так, получить плохую отметку.

Не менее сложной проблемой, препятствующей адаптации в среднем звене обучения, является проблема установления контактов со сверстниками. От её грамотного решения зависит многое, так как основной деятельностью подростков является общение – установление социальных контактов как со взрослыми, так и со сверстниками. В процессе общения у детей формируются различные ролевые и статусные позиции (лидер, предпочитаемый, отверженный и т.д.), используя которые, наши подростки могут вступать в определенные группы, устанавливать дружеские отношения.

Наличие указанных тенденций, серьезность данной проблемы, а также выход статьи М. Битяновой о психолого-педагогическом сопровождении школьников на этапе перехода из начального звена в среднее[5], подтолкнули нас серьезно отнестись к этой проблеме и начать работу в данном направлении. В настоящее время проблема оказания совместной комплексной психолого-педагогической помощи обучающимся в процессе их адаптации к школьной ситуации является одной из важных и приоритетных. От её реше-

ния зависит становление и развитие психики и личности пятиклассников: повышается успеваемость школьников, снижается тревожность и утомляемость, формируется мотивационная готовность к обучению в школе.

Проблема формирования навыков коммуникативного взаимодействия пятиклассников на этапе их адаптации является одной из основных. В своей повседневной работе мы столкнулись с ситуацией, характеризующей отсутствие на момент перехода обучающихся в пятый класс достаточно сформированного психологического климата в коллективе, который проявляется недостаточным развитием сплочения классного коллектива. За время нашей совместной работы, появились определенные результаты и наработки, которыми хотелось бы поделиться.

Цель работы: Психолого-педагогическая поддержка в период адаптации в новой социально-педагогической среде и оказание помощи учащимся, не приспособившимся к этой ситуации.

Задачи:

1. создание условий для успешной адаптации детей в средней школе (формирование и сплочение классного коллектива, выработка системы единых и последовательных требований);
2. установление определенных норм взаимоотношения детей с другими участниками учебного процесса (в том числе с учителями);
3. повышение уровня психологической готовности детей к обучению, познавательному развитию.

Очевидно, реализация поставленных психолого-педагогических задач работы с пятиклассниками возможна лишь при наличии квалифицированной совместной работы педагогов, психологов и Администрации школы. Именно совместная работа позволяет наметить основные пути становления и развития формирующейся личности.

Важнейшую роль в становлении и развитии личности каждого отдельного ученика и класса в целом играет наличие в классном коллективе групповой сплоченности. Поэтому, в своей повседневной деятельности мы используем классные часы и занятия с элементами тренинга, направленные на формировании адекватного представления о себе в различных жизненных ситуациях, в том числе и в учебной деятельности.

С этой целью нами был проведён классный час по теме: «Поговорим о дружбе». Целевая аудитория – обучающиеся 5 «Г» класса МБОУ «СОШ №40» имени Вячеслава Токарева города Бийска Алтайского Края. Цель: «Формирование навыков коммуникативного внутригруппового взаимодействия».

Задачи:

1. Сформировать понятие «Наш класс – это единый коллектив»;
2. Развивать познавательный интерес, способствовать формированию активной жизненной позиции;
3. Воспитывать любовь к школе, уважение к одноклассникам.

**Ожидаемые результаты:** в процессе проводимой работы мы планировали облегчить процесс вхождения пятиклассников в социальную

**среду, а также сформировать представление у каждого ребенка о себе в классном коллективе.**

**Дополнительные материалы:** цветок, выполненный из бумаги, ватманы, фломастеры.

### **ХОД ЗАНЯТИЯ.**

**1. Доверие к классу.** Упражнение проводится в кругу. Позволяет классному руководителю понять, насколько комфортно чувствуют себя учащиеся в данном коллективе.

Психолог: *Давайте встанем в круг, закроем глаза и покажем на пальцах количество баллов доверия к классу (максимальный балл 10, минимальный 1), затем по команде откроем глаза.* На счет «три» дети показывают пальцы и открывают глаза.

*Теперь давайте обменяемся мнениями (от наименьшего по возрасту. Тех, кто не хочет говорить, не заставлять).* Обсудить можно следующие моменты: что нравится в классе, какие есть трудности, что бы хотелось изменить.

### **2. Ты мне нравишься**

Это прекрасное упражнение способствует развитию хороших отношений между детьми. Некоторые дети легко могут выражать свои эмоции, для других это – проблема. В этой игре все участники получают реальную возможность развить этот важный навык.

**Материалы:** цветок, заранее заготовленный.

Психолог: *Сядьте, пожалуйста, все в один общий круг. Я хочу предложить вам принять участие в одной очень интересной игре. Каждый из нас может выразить свои добрые мысли и чувства, которые он испытывает к своим одноклассникам. Сейчас я покажу вам, как должна протекать эта игра.*

Постарайтесь выбрать не самого популярного в классе ученика. Я выбрала самого озорного. Примером комплимента может служить фраза: «Никита, ты мне нравишься за жизнерадостность, улыбку и доброту».

*Вы видите, что я сейчас сделала. Я выбрала ученика, который должен быть следующим. После того, как мы передали кому-то цветок, мы говорим этому ученику фразу, начинающуюся с одних и тех же слов: "Коля (Маша, Петя)! Ты мне нравишься, потому что..." После этого Коля должен подумать и решить, кому передать цветок дальше. Когда цветок окажется у следующего ученика, то Коля обращается к нему с фразой, которая начинается с тех же слов, что и моя. Например: "Яна, ты мне нравишься, потому что вчера ты помогла мне решить трудную задачу по математике". При этом вы можете говорить о том, чем вас обрадовал этот человек, что вам в нем нравится, за что вы хотели бы его поблагодарить. И так продолжается наша игра все дальше и дальше... Постарайтесь хорошо запомнить то, что вам скажут.*

Внимательно проследите, чтобы в ходе игры все дети получили цветок. Объясните детям, что мы любим не только своих самых близких друзей, но и каждого ученика в классе. Ведь в каждом есть что-то такое, что достойно

уважения и любви. Эти мысли очень важно постоянно повторять и подчеркивать в современном обществе, наполненном конкурентной борьбой за место под солнцем. Если у некоторых детей будут сложности с произнесением начальной фразы "Ты мне нравишься, потому что...", то позвольте им заменить ее словами "Мне понравилось, как ты...".

Анализ упражнения:

- Легко ли тебе говорить приятные вещи другим детям?
- Кто тебе уже говорил что-нибудь приятное до этой игры?
- Достаточно ли дружен наш класс?
- Почему каждый ребенок достоин любви?
- Что-нибудь удивило тебя в этой игре?

3. Упражнение «Необитаемый остров». Проводится в качестве основного в процессе проработки внутригрупповых проблем и имеет важное психологическое значение для каждого участника тренинговой группы. Психолог: представим такую ситуацию, что мы летели на большом и сильном самолёте, но внезапно он потерпел крушение. К счастью, мы остались живы, но случилось так, что мы попали на необитаемый остров. Выбраться с острова невозможно при помощи денег или каких-то вещей. Это можно сделать только, подарив аборигенам какое-то своё доброе качество. Давайте попробуем это сделать. Например, я говорю: За свою свободу я поделюсь с Вами частичкой своей жизнерадостности. Далее по кругу называются те или иные качества, которые детям не жалко отдавать аборигенам. Учитель же фиксирует на листе бумаге именно те качества, которые дети называют.

В дальнейшем при обсуждении моделируется своеобразный портрет доброй и единой дружной команды, способной выжить в любых экстремальных ситуациях. При обсуждении внимание обращается на трудности, возникающие в ходе выполнения данного упражнения.

### **Нарисуй дом**

Данное упражнение проводится в группах. В нашем случае целесообразно выделить 4 группы, члены которой выбираются с помощью жеребьевки (необходимо тянуть разноцветные карточки из коробки). Каждой группе соответствует свой цвет.

Психологический смысл упражнения: демонстрация возможности адекватного обмена информацией без использования слов, развитие экспрессии и навыков невербального общения, развитие сплоченности внутри команды, умение согласовывать свои действия с другими, и решать поставленные задачи. Необычные условия, в которые попадают участники, включают заинтересованность, заставляют находить способы донести точнее свою мысль до другого человека, контактировать друг с другом ради достижения общей цели.

*Психолог: Сейчас вам предстоит выполнить очень сложное, но интересное задание. На ваших столах в каждой группе лежит ватман и фломастеры. Ваша задача – нарисовать дом мечты. Но это еще не самое сложное. В процессе работы нельзя разговаривать. Понять вы должны друг друга с помощью жестов.*

Каждому члену команды дается задание. Например: одному – нарисовать крышу, другому – два окна на втором этаже, третьему – второй этаж и т.д. Каждый рисует только свою часть, лишнее рисовать нельзя.

После выполнения провести обсуждение в общем кругу. Каждая команда рассказывает, что помогало или, наоборот, мешало выполнению задания.

В качестве итога урока стоит обсудить все упражнения. Спросить, какое было самым сложным и самым легким. Почему? Для чего были проведены все упражнения.

Ребята, я очень рада тому, что у нас прошёл такой интересный урок! Мне очень понравилось работать с Вами. Вы очень умные и хорошие, а главное, что Вы умеете чувствовать друг друга и готовы к преодолению различных трудностей в жизни. Я думаю, это не последний наш урок, ведь так? Нам бы очень хотелось, чтобы Вы приходили к Нам и индивидуально со своими какими-то проблемами и трудными ситуациями, когда Вам необходим совет мудрого человека, готового Вас выслушать и помочь.

Таким образом, анализ проведённой нами совместной психолого-педагогической работы по формированию внутреннего психологического климата в классном коллективе позволяет сделать следующие выводы:

1. Обучающиеся более уверенно почувствовали себя на момент окончания классного часа. Они смогли представить себя как частичку классного коллектива и осознать свои возможности, которые помогут им в дальнейшем успешно адаптироваться к новой школьной ситуации;

2. Обучающиеся 5 «Г» класса стали более чуткими по отношению к другим людям.

3. Продолжилось формирование дружеских привязанностей, симпатий не только к определённой личности, но и к той или иной группе, в которой ребёнку комфортно общаться.

Таким образом, именно совместная слаженная психолого-педагогическая помощь подросткам, находящимся на стадии адаптации к новой школьной ситуации, является основным базисным моментом формирования зрелой и самостоятельной личности. Это помогает подросткам находить оптимальные способы решения в проблемных ситуациях, возникающих не только в период школьного обучения, но и во взрослом возрасте.

#### **Список литературы**

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для студентов вузов. М.: Изд-ий центр «Академия», Раритет. – 2001. – 704 с.
2. Асмолов Л.Б. Психология личности. Учебное пособие. М.: Издат. МГУ, 2000. – 456 с.
3. Бодалев А.А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 2005. – 478 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти Т.4 Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 2004. – 378 с.
5. Битянова Марина | Психолого-педагогическое сопровождение школьников | Журнал «Школьный психолог» № 33/2001.

6. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 2007. – 358 с.
7. Ковалев С.В. Психология современной семьи. М.: Просвещение, 2005. – 174 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Просвещение, 2005. – 357 с.

## ПРОБЛЕМА ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ В 5 КЛАСС

**Кулягина Е.В.**

Магнитогорский государственный технический университет,  
Россия, г. Магнитогорск

В статье рассматривается проблема перехода учащихся из начального звена школы в основное звено. Трудности школьников, их страхи, неуверенность. Как взрослые могут помочь, поддержать детей в непростой для них период.

*Ключевые слова:* адаптация, школьники, переход из начальной школы в основную, 5 класс.

Для пятиклассников, пришедших в школу 1 сентября, многое окажется впервые. Появится необходимость в адаптации – в привыкании к новым условиям обучения.

Школьникам придется привыкать к учителям – «предметникам», один из которых станет их новым «классным» руководителем, а учителям соответственно привыкать к ним. Начнется «хождение» по классам, а нередко и переходы в другое здание, а это означает еще и новое помещение. Ребятам предстоит узнать требования учителей, их личностные качества, особенности проведения уроков. Требования будут разные, и школьникам придется учиться в них ориентироваться. Не будет больше одного основного учителя – «классного» руководителя.

На первых порах это сильно осложнит жизнь юных пятиклассников. Многие школьники поначалу будут остро ощущать, как из «старших» учеников начальной школы они стали «младшими»; за помощью и поддержкой часто будут заглядывать к их прежнему «классному» руководителю – такому доброму и такому привычному.

*Школьная адаптация* понимается как приспособление ребёнка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности и т.д. Ребёнок, который вписывается в школьную систему требований, норм и социальных отношений, чаще всего и называется *адаптированным*. Адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию.

*Адаптированный ребёнок* – это ребёнок, приспособленный к полноценному развитию своего личностного, физического, интеллектуального и других потенциалов в данной ему новой педагогической среде[4, с. 1].

Резкое изменение привычных условий учебы, появление разных требований от новых учителей, неспособность сразу сориентироваться в новых коридорах школы, или в новом здании является серьезным испытанием для пятиклассника.

Кто-то из учащихся почувствует «неожиданную свободу» – будет носиться по школе, получать замечания, может даже приставать к старшеклассникам, а кто-то будет страдать от невнимания взрослых. Отсюда частые посещения начальной школы и «классного» руководителя. Учащимся хочется почувствовать знакомую, привычную обстановку или ощутить себя вновь «старшим» среди «младших». В этот период школьники могут стать шумными, нервными, или наоборот робкими, тревожными и тихими.

В основном, учащиеся справляются с появившимися трудностями в течение первых месяцев учебы. Но есть школьники, которым потребуется помощь.

Помощь потребуется детям, которые не смогли приспособиться к новым условиям, не смогли справиться с задачами, возникшими в учебной среде. У таких детей наблюдается *неуспешная адаптация*. В таких случаях говорят о дезадаптации. И. А. Кузнецова выделяет следующие виды дезадаптации:

- 1) *интеллектуальная* – нарушение интеллектуальной деятельности, отставание в развитии от сверстников;
- 2) *поведенческая* – несоответствие поведения ребенка правовым и моральным нормам (агрессивность, асоциальное поведение);
- 3) *коммуникативная* – затруднения в общении со сверстниками и взрослыми;
- 4) *соматическая* – отклонения в здоровье ребенка;
- 5) *эмоциональная* – эмоциональные трудности, тревожность, переживания по поводу проблем в школе [3, с. 1].

Для своевременной профилактики дезадаптации к новым условиям обучения в средней школе, в середине четвертого класса проводят диагностику готовности школьников к переходу в среднее звено.

С помощью тестирования, контрольных работ, анкетирования, опроса выявляют готовность к адаптации. Диагностику готовности школьников проводят как педагоги, так и психологи.

Затем осуществляется сопровождающая работа педагогов, находящихся рядом с учащимися. Она направлена на создание благоприятных социально-психологических условий для их успешного обучения, социального и психического развития [5, с. 1].

О. А. Щербина в своём исследовании отмечает, что переход в среднее звено предъявляет повышенные требования к интеллектуальному и личностному развитию учащихся, к степени сформированности учебных умений, к способности саморегуляции, развитию коммуникативных навыков. В этот период происходят существенные изменения в психике ребенка. Усвоение новых знаний, новых представлений об окружающем мире перестраивает сложившиеся ранее у детей житейские понятия, а школьное обучение спо-

способствует развитию теоретического мышления в доступных учащимся этого возраста формах [1, с. 1].

Обучение в средней школе происходит более интенсивно и требует от учащихся большей самостоятельности, и опирается на базу навыков и знаний, полученных в начальной школе [6, с. 1].

Многолетние наблюдения педагогов и школьных психологов свидетельствуют о том, что переход из начальной школы в среднее звено неизбежно связан со снижением успеваемости, хотя бы временным. При этом переход совпадает с концом детства – достаточно стабильным периодом развития, поэтому этот период справедливо считается кризисным. Учащимся, привыкшим к определенным порядкам начальной школы, необходимо время, чтобы приспособиться к новому темпу, порядку, правилам и стилю жизни.

В этот сложный период школьникам нужна поддержка и любовь своей семьи. Важно, чтобы родители серьёзно отнеслись к проблемам своего ребёнка в период перехода из начального звена в основную школу. Родители должны осознавать, что ребёнок нуждается в их помощи, добром участии, а иногда и защите.

#### *Общие рекомендации*

1) если вас что-то беспокоит в поведении ребенка, постарайтесь как можно скорее встретиться и обсудить это с классным руководителем;

2) если в семье произошли какие-то события, повлиявшие на психологическое состояние ребенка (развод, отъезд в долгую командировку кого-то из родителей, рождение еще одного ребенка и т.д.) сообщите об этом классному руководителю;

3) проявляйте интерес к школьным делам, обсуждайте сложные ситуации, вместе ищите выход из конфликтов;

4) помогите ребенку выучить имена новых учителей, предложите ему описать их, отметить какие-то особые черты;

5) посоветуйте ребенку в затруднительных ситуациях обращаться за помощью к классному руководителю;

6) не следует сразу ослаблять контроль за учебной деятельностью ребенка, если в период обучения в начальной школе он привык к вашему контролю. Приучайте его к самостоятельности постепенно: он должен сам собирать портфель, звонить одноклассникам и спрашивать уроки, делать часть домашних заданий на продленке [6, с. 2].

Адаптация ребенка к 5 классу непременно пройдет успешно, если ребенок будет ощущать родительскую любовь, поддержку, внимание и терпение.

#### **Список литературы**

1. Щербина, О. А. Адаптация к 5 классу. [Электронный ресурс] / О. А. Щербина – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/rabota-s-roditelyami/library/2013/01/22/adaptatsiya-k-5-klassu>

2. Трефилова, О. М. Развитие личности на разных ступенях образования (Адаптация учащихся 1, 5, 10 классов). [Электронный ресурс] / О. М. Трефилова – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2013/02/18/razvitie-lichnosti-na-raznykh-stupenyakh-obrazovaniya>

3. Кузнецова, И. А. Адаптация учащихся 5 класса [Электронный ресурс] / И. А. Кузнецова. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/materialy-dlya-roditelei/library/2012/11/29/adaptatsiya-uchashchikhsya-5-klassa>

4. Габышева, Е. А. Социально-психологическая адаптация первоклассников как условие успешного обучения младших школьников [Электронный ресурс] / Е. А. Габышева – Режим доступа: [http://miapp.ru/sno/poleznoe/school\\_psychologist/1900-.html](http://miapp.ru/sno/poleznoe/school_psychologist/1900-.html)

5. Коныжева, Л. В. Идея системы психологического сопровождения образовательного процесса гимназии [Электронный ресурс] / Л. В. Коныжева – Режим доступа: [http://www.metod-kopilka.ru/ideya\\_sistemy\\_psihologicheskogo\\_soprovozhdeniya\\_obrazovatel'nogo\\_processa\\_gimnazii-53474.htm](http://www.metod-kopilka.ru/ideya_sistemy_psihologicheskogo_soprovozhdeniya_obrazovatel'nogo_processa_gimnazii-53474.htm)

6. Дуброва, Ю. Переход из начальной школы в среднюю [Электронный ресурс] / Ю. Дуброва – Режим доступа: <http://primpm.ru/perexod-iz-nachalnoj-shkoly-v-srednyuyu/>

## **НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ВЫПОЛНЕНИЯ КРАТКОСРОЧНЫХ ЭТЮДОВ**

***Лубянов В.И.***

заведующий кафедрой живописи и скульптуры,  
доцент кафедры живописи и скульптуры,

Академия архитектуры и искусств Южного федерального университета,  
Россия, г. Ростов-на-Дону

В статье раскрывается значение работы над краткосрочными этюдами с натуры для обучения основам живописной грамоты, анализируются методические аспекты выполнения этюдов различными художественными материалами, описываются условия, способствующие эффективному развитию восприятия тоновых и цветовых отношений и совершенствованию практических изобразительных навыков.

*Ключевые слова:* живопись, этюд, тоновые и цветовые отношения, световоздушная среда, художественные материалы.

Обучение живописной грамоте предполагает помимо создания продолжительных по времени исполнения изображений работу над краткосрочными этюдами, длительность выполнения которых не превышает одного сеанса. Цели краткосрочных этюдов могут быть различными: передача больших тоновых и цветовых отношений натуры в соответствии с характерными для данного момента особенностями световоздушной среды, усвоение приемов работы красками и пр.

В некоторых случаях краткосрочные этюды даже превосходят по живописным качествам работы, на которые было потрачено гораздо больше времени. В этой связи можно вспомнить слова С.В. Иванова, отмечавшего, что быстрый этюд с натуры иногда вызывает «гораздо большее эстетическое волнение, чем иная ровная, законченная на всем протяжении картина» [цит. по 4, с. 154]. В то же время можно заметить, что и краткосрочные этюды, и длительные упражнения в равной степени полезны и должны чередоваться в процессе обучения живописи.

Работа над краткосрочными этюдами позволяет активизировать восприятие цвета, развить умение подмечать наиболее существенные пластические и колористические особенности изображаемого мотива, способствует совершенствованию навыков работы художественными материалами, что положительно сказывается и на качестве многосеансных работ. В свою очередь, умение осуществлять детальную моделировку формы, приобретаемое при работе над длительными упражнениями, позволяет на более высоком уровне выполнять этюды кратковременного характера.

Опыт обучения студентов Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета свидетельствует о важности выполнения краткосрочных этюдов начиная с самых первых занятий по живописи. Учебная программа для студентов различных специальностей, обучающихся живописи на первом курсе, предполагает работу акварелью. Многим студентам к началу обучения приходится осваивать «азы» акварельной техники, и не всегда первые живописные опыты оказываются удачными. На ранних этапах обучения основными задачами являются развитие восприятия больших тоновых и цветовых отношений и усвоение базовых принципов работы акварелью. Как показывает практика, выполнение краткосрочных этюдов может служить эффективным средством решения этих задач.

Тоновые и цветовые отношения при выполнении «быстрых» акварельных этюдов следует брать сразу почти в полную силу – это позволит избежать нежелательных переписок и способствует поддержанию у студентов необходимого рабочего тонуса. Можно оговориться, что в подобной ситуации существует некоторая вероятность перетемнить этюд, а в акварельной живописи для исправления слишком темных участков приходится смывать их, что приводит к нежелательным нарушениям целостности красочного слоя. Тем не менее, не следует бояться ошибок в живописи – они дают возможность накопить необходимый изобразительный опыт. В этой связи стоит отметить немаловажную роль преподавателя для поддержания у студента веры в свои силы и должной учебной мотивации.

Как правило, краткосрочные акварельные этюды пишут так называемыми «сочными» мазками – при таком способе работы на кисть берется довольно много воды и краски, что позволяет добиться характерной «свежести» живописного изображения. И только на завершающих этапах выполнения этюда возможно внесение уточнений путем легкой моделировки прозрачными лессировочными мазками.

Работа кроющими красками (гуашью, темперой, маслом, акрилом и пр.) в отличие от акварельной техники позволяет многократно переписывать неудавшиеся участки, постепенно внося изменения в тоновую и цветовую строй этюда. Тем не менее, и при выполнении изображения кроющими красками следует уже на первом этапе брать отношения по тону и цвету насколько возможно точнее. В этой связи можно заметить, что в ряде случаев студенты объясняют погрешности в этюде на начальном этапе работы тем, что приблизительно намеченные в первой прописке тоновые и цветовые отношения еще можно впоследствии исправить. Однако практика показывает, что

если основные отношения в этюде изначально взяты неверно, то и при дальнейшей цветовой моделировке желаемый результат в полной мере не достигается.

При выполнении этюдов гуашью целесообразно на начальном этапе брать цвета чуть более насыщенно по сравнению с предполагаемым конечным результатом. Связано это с тем, что гуашь при высыхании бледнеет и теряет в насыщенности. Кроме того, уменьшить насыщенность несколько легче, чем добиться большей напряженности и звучности цветового строя.

Подготовительный рисунок для краткосрочных этюдов следует выполнять довольно быстро, без подробной моделировки деталей, но с необходимой степенью аккуратности. Иногда преподаватели рекомендуют намечать контуры предметов сразу кистью. Это позволяет минимизировать время, отводимое на компоновку и линейное построение предметов в изображении и сосредоточиться на тонально-цветовом решении этюда. При рисовании кистью от студента требуется сразу определить основные параметры предметов, что способствует развитию чувства пропорций. Кроме того, нанесение рисунка краской, а не графическими материалами может иметь некоторое значение в плане сохранности красочного слоя в долгосрочной перспективе. Таким образом, выполнение подготовительного рисунка кистью имеет положительные стороны, но при этом следует учитывать возможности студентов и наличие у них необходимого изобразительного опыта.

Несколько слов можно сказать о выполнении этюдов методом «алла прима» (буквально – «в один прием»), предполагающим ведение работы до того момента, пока красочный слой не высох. Работа акварелью этим методом по предварительно смоченной или сухой поверхности позволяет добиться красивых красочных переливов, мягких цветовых переходов. Выполнение изображения по сырой поверхности дает возможность студентам глубже прочувствовать специфические особенности и выразительные возможности акварели. В то же время акварель быстро сохнет, что затрудняет ведение работы методом «алла прима».

Существуют разные способы, позволяющие при работе акварелью продлить время, в течение которого красочный слой находится во влажном состоянии. С этой целью лист бумаги смачивают с двух сторон и кладут на непромокаемую поверхность, после чего начинают писать этюд. Кроме того, красочный слой можно периодически опрыскивать пульверизатором – этот способ довольно удобен, но при этом важно избежать переувлажнения поверхности бумаги. Имеются и другие способы поддержания бумаги при работе акварелью во влажном состоянии, однако они требуют использования специального оборудования и поэтому в условиях учебной аудитории малоприменимы.

Работу «алла прима» в технике масляной живописи облегчает то обстоятельство, что масляные краски медленно сохнут (порядка нескольких дней) – это дает возможность вносить в течение сеанса неоднократные изменения в этюд по сырой поверхности. Подобные этюды отличает особая свежесть живописного решения и, кроме того, лучшая сохранность красочного слоя по

сравнению с многосеансными изображениями. Блестящими примерами выполнения работы способом «алла прима» в масляной живописи являются этюды И.Е. Репина к картине «Торжественное заседание Государственного совета».

Возможности использования метода «алла прима» в живописи гуашью и темперой несколько ограничены в связи с тем, что эти краски быстро сохнут. Поэтому при работе гуашью и темперой методом «алла прима» можно писать лишь отдельные участки. Данный метод позволяет избежать нежелательных изменений тона и цвета гуаши и темперы при высыхании – если писать какой-либо участок «алла прима», то соотношение оттенков в пределах этого участка по мере подсыхания краски не изменится. В то же время сложность состоит в том, что работу «алла прима» следует вести в быстром темпе, а это требует определенного изобразительного опыта и умения представлять конечный результат работы.

Как правило, в студенческих работах можно наблюдать ряд типичных недостатков (особенно на ранних этапах обучения), к числу которых, в частности, относятся пестрота и дробность тонально-цветового решения. Студенты, сосредотачивая внимание на отдельных участках натуры и собственного этюда, не всегда оказываются способны подчинить многочисленные оттенки большим тоновым и цветовым отношениям. Выполнение краткосрочных этюдов может способствовать преодолению этого недостатка. Ограниченность времени, отводимого на этюд, побуждает студента обращать внимание на самые важные особенности колористического строя натурального мотива и выполнять изображение с некоторой долей обобщенности. Такие условия способствуют развитию умения целено воспринимать натуру, грамотно расставлять основные акценты в изображении.

Еще одной причиной неубедительности учебных этюдов является влияние на результаты изобразительной деятельности студентов сложившихся в повседневной жизни представлений о собственном цвете предметов. Например, студенты в ряде случаев пишут белый предмет и на свету, и в тени через светлые оттенки, между тем как тени на светлых поверхностях могут быть и весьма плотными. В этой связи можно советовать студентам стараться абстрагироваться от собственной окраски предметов, воспринимая изображаемый мотив как сочетание пятен, различающихся по тону и цвету.

Облегчить профессиональное восприятие тоновых и цветовых отношений помогают специальные приемы. Так, например, Р. Фальк рекомендовал смотреть на натуру через видоискатель, представляя себе участок в пределах окошка видоискателя как сочетание беспредметных плоских пятен. А выдающийся педагог П.П. Чистяков советовал при выполнении изображения между собой и натурой на расстоянии вытянутой руки представлять словно бы плоское стекло, что также позволяет абстрагироваться от предметной первоосновы и сосредоточиться на восприятии больших тонально-цветовых отношений.

В «быстрых» этюдах в известных пределах допустима незавершенность исполнения при условии, что основные тонально-цветовые отношения

взяты верно, а главные элементы в достаточной степени проработаны. В том, как студент осуществляет отбор значимых деталей, какие участки прорабатывает, а какие оставляет слегка недописанными, проявляется творческое отношение к живописному процессу. В этом смысле можно в некоторой степени говорить про образную трактовку изображаемого в этюде мотива.

Нередко можно наблюдать, что студенты выполняют работу слишком маленькими кистями. В этой связи можно заметить, что для этюдов, как правило, требуются большие кисти, а маленькими кистями можно лишь уточнить отдельные элементы. Работа большими кистями в какой-то мере позволяет избежать дробности живописного решения и сосредоточить внимание на передаче основных тоновых и цветовых отношений в изображении.

Для краткосрочных этюдов обычно характерны «открытые» красочные мазки, без заглаживания тоновых и цветовых переходов. Темпераментная и энергичная манера письма «открытым» мазком, обусловленная стремлением живописца за короткое время передать впечатление от интересного натурального мотива, усиливает эмоциональное воздействие этюда, придает особую остроту и динамичность живописному решению. Свобода и непринужденность нанесения мазка в сочетании с верностью восприятия тона и цвета, продуманностью колористического решения характерна для многих произведений выдающихся отечественных художников – И.Е. Репина, В.А. Серова, К.А. Коровина. Умение несколькими мазками лаконично передать предметную форму и гармонично вписать ее в световоздушную среду приобретает путем длительных тренировок. В этой связи можно вспомнить высказывание К.А. Коровина о том, что при работе над этюдами нужно стремиться минимумом средств добиваться максимального результата.

В то же время подобного рода продуманная «небрежность» нанесения красочного слоя для мастеров живописи является не самоцелью, а естественным следствием высокой профессиональной культуры. Что же касается учебного этюда, то его основная ценность заключается не в нарочитой эффектности красочных мазков, а в верности отображения цветового строя натурального мотива. Чрезмерное увлечение эффектными приемами нанесения красочного слоя приводит к манерности и отвлекает внимание студента от главной задачи – нахождения тоновых и цветовых отношений, пропорциональных отношениям натуры.

Систематическая работа над «быстрыми» этюдами способствует эффективному развитию профессионального восприятия цвета и совершенствованию художественного вкуса. Выполнение краткосрочных этюдов предполагает внимательное изучение натуры, и в то же время в них может проявляться индивидуальность студента и творческое отношение к процессу изображения.

#### **Список литературы**

1. Волков Н.Н. Цвет в живописи. М.: Искусство, 1985. – 320 с.
2. Кирцер Ю.М. Рисунок и живопись. – М.: Высшая школа, Академия, 1998. – 271 с.
3. Михайлов А.М. Искусство акварели. – М.: Изобразительное искусство, 1995. – 200 с.
4. Яшухин А.П. Живопись. – М.: Просвещение, 1985. – 288 с.

## СУЩНОСТЬ И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВОЕННОМ ВУЗЕ

*Лымарев В.Н.*

преподаватель кафедры огневой подготовки,  
Пермский военный институт внутренних войск МВД России, Россия, г. Пермь

В статье представлено содержание обучения как процесс и как учебно-воспитательная система. Раскрываются информационные педагогические технологии образовательного процесса в военном вузе, позволяющие повышать качество подготовки военных специалистов, способных успешно выполнять поставленные перед ними задачи.

*Ключевые слова:* военно-профессиональное образование, учебно-воспитательная система, обучение и воспитание, педагогическое мастерство.

Подготовка специалистов, обладающих высокими нравственными, морально-психологическими качествами гражданина и будущего офицера, мотивированного на выполнение своего профессионального долга, стала одной из главных задач, стоящих в настоящее время перед военными вузами.

В ряде стратегических документов определены новые требования к улучшению профессиональной подготовки курсантов военных вузов. Так, в концепции строительства и развития Вооруженных сил Российской Федерации до 2020 года определено, что ключевой задачей является развитие системы высшего военного образования. В связи с этим, основной и главной задачей военных вузов является подготовка высококвалифицированных офицерских кадров.

Военно-профессиональное образование – это процесс, причем процесс субъектно-объектного и субъектно-субъектного взаимодействия педагогов с курсантами. В процессе военно-профессионального образования отношения субъектно-объектные могут и должны переходить в отношения субъектно-субъектные, когда обучаемый является полноправным участником педагогической взаимодействия (рис. 1). Образование – это также процесс движения от целей к результату, протекающий в рамках определенной системы, характеризующейся своими компонентами. В соответствии с большинством педагогических теорий военно-образовательный процесс включает обучение, воспитание и развитие, что соответствует и существующим законодательным документам.

В современной педагогической науке отсутствует единое мнение о понятии «обучение». Это и «взаимодействие преподавателя и обучаемого», и «передача определенных знаний», и «процесс организации учебно-познавательной деятельности» и т.д. На наш взгляд, к определению понятия «обучение» следует применять аспектный подход, как это делается к понятию «образование». При этом можно выделить два основных аспекта обучения: обучение как процесс; обучение как система.

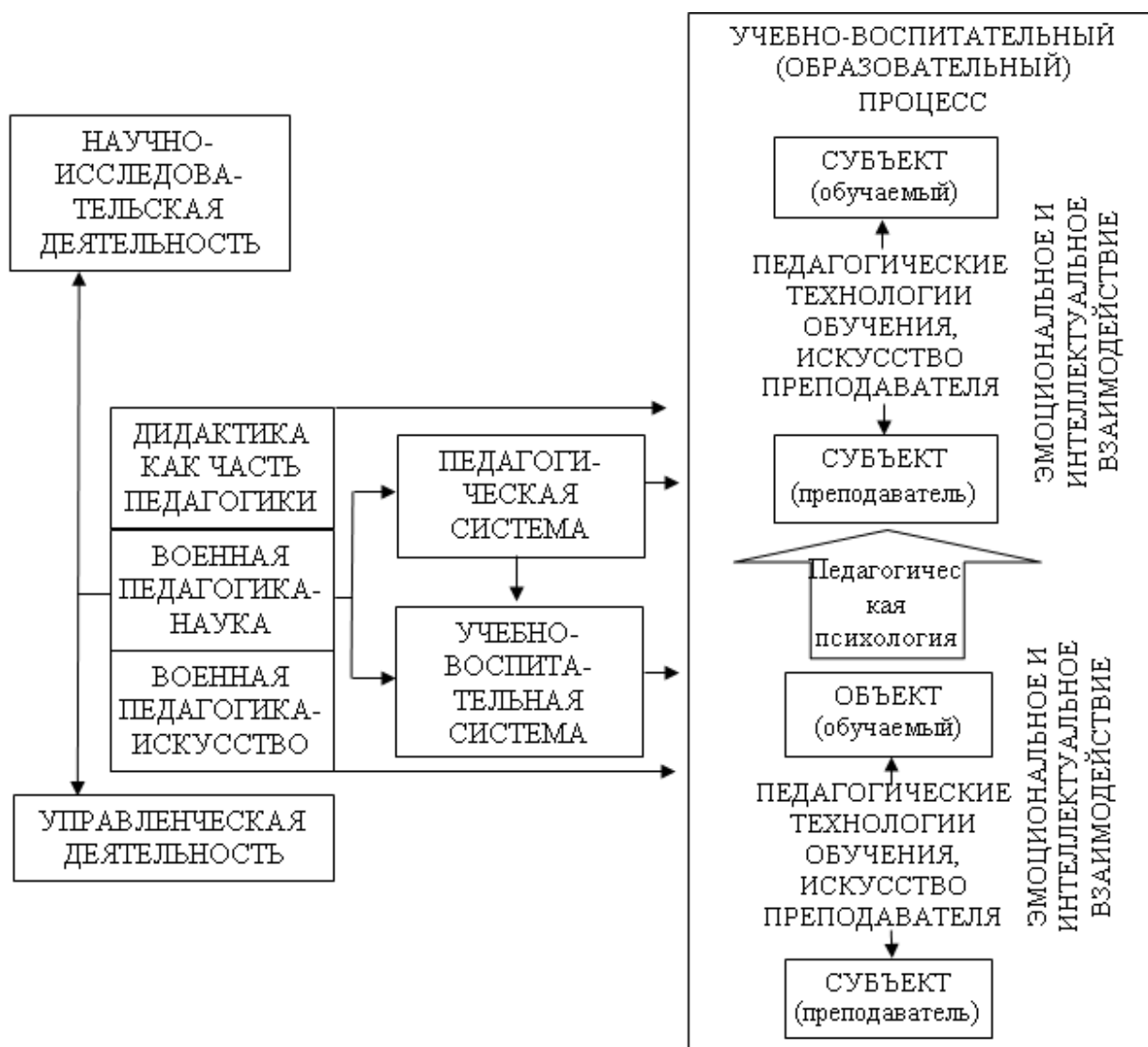


Рис. 1. Военно-профессиональное образование как процесс

Содержанием обучения как процесса является какая-то деятельность, которой владеет обучающий и не владеет обучаемый. В то же время обучение – это деятельность преподавателя (преподавание) и деятельность учащегося (учение). Под учением понимается целенаправленный процесс приобретения учащимся субъектом определенных знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности, осуществляющийся в ходе непосредственного и опосредованного познания действительности. Преподавание – это деятельность по организации, контролю и корректировке учения и руководству самостоятельной работой обучаемых. Процесс обучения можно представить в виде схемы (рис. 2).

Результатом активного целенаправленного взаимодействия между обучающим и обучаемым является формирование у обучающегося определенных знаний, умений, навыков, опыта деятельности и поведения, а также личностных качеств. Основной движущей силой процесса обучения курсанта военного вуза является противоречие между возникающими у него потребностями в усвоении необходимых знаний, методов познавательной деятельно-

сти, развитии и реальными возможностями удовлетворения этих потребностей в военном вузе.

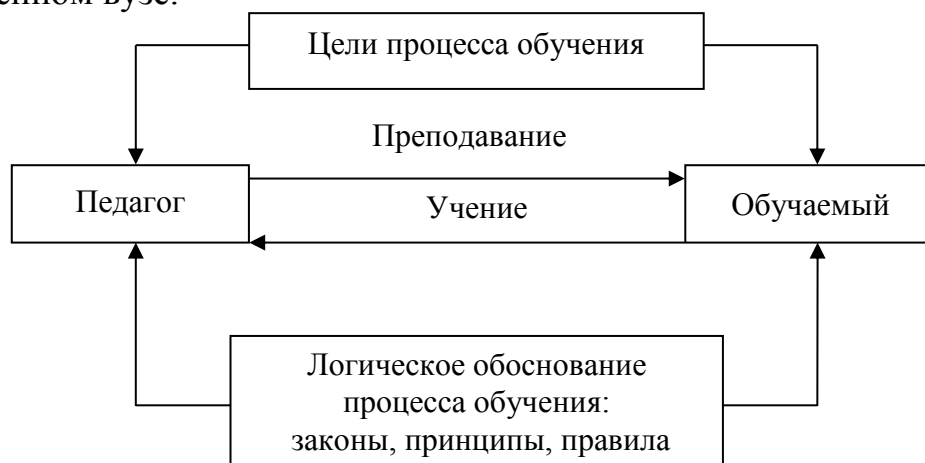


Рис. 2. Обучение как процесс

Центральное противоречие проявляется в частных противоречиях между ранее усвоенным и изучаемым материалом, житейскими и научными знаниями, исследовательскими действиями и научными знаниями и т.п. Познавательные и социальные потребности являются частью ценностно-мотивационной сферы курсанта, на развитие которой должен быть направлен учебно-воспитательный процесс. Воздействия преподавателя формируют мотивацию курсанта, при этом достигаются определенные, заранее поставленные цели. Поэтому обучение можно представить и как процесс стимуляции внешней и внутренней мотивации курсанта и управления ей. При выявлении сущности обучения в учебном процессе военного вуза необходимо различать организацию обучения и собственно процесс обучения, в котором проявляется общение педагога и курсанта. Общение между собой участников процесса обучения и является его сущностью. Принципы организации учебно-воспитательной деятельности отражаются в элементах системы обучения (обучения как системы): целях, содержании, методах, средствах, формах и результатах (рис. 3).

Целостность обучения как системы находит свое отражение в объективно существующих инвариантных характеристиках учебных процессов в военных вузах. Для обучения, взятого в его абстрактном понимании, такими характеристиками являются: единство преподавания и учения, единство содержательной и процессуальной сторон, динамичность, вариативность, преемственность и т.д. С другой стороны, в педагогической практике военно-образовательных учреждений целостность системы обучения специально и целенаправленно формируется. При этом конструирование обучения не выходит за рамки единства обучающей, воспитательной и развивающей функций дидактической системы, которое отражается принципом целостности обучения. Целостность обучения обеспечивается его содержанием, сочетанием различных форм, методов и средств обучения, деятельностью преподавателей и курсантов, контролем результата учебного процесса, направленным на определение правильного соотношения его компонентов.

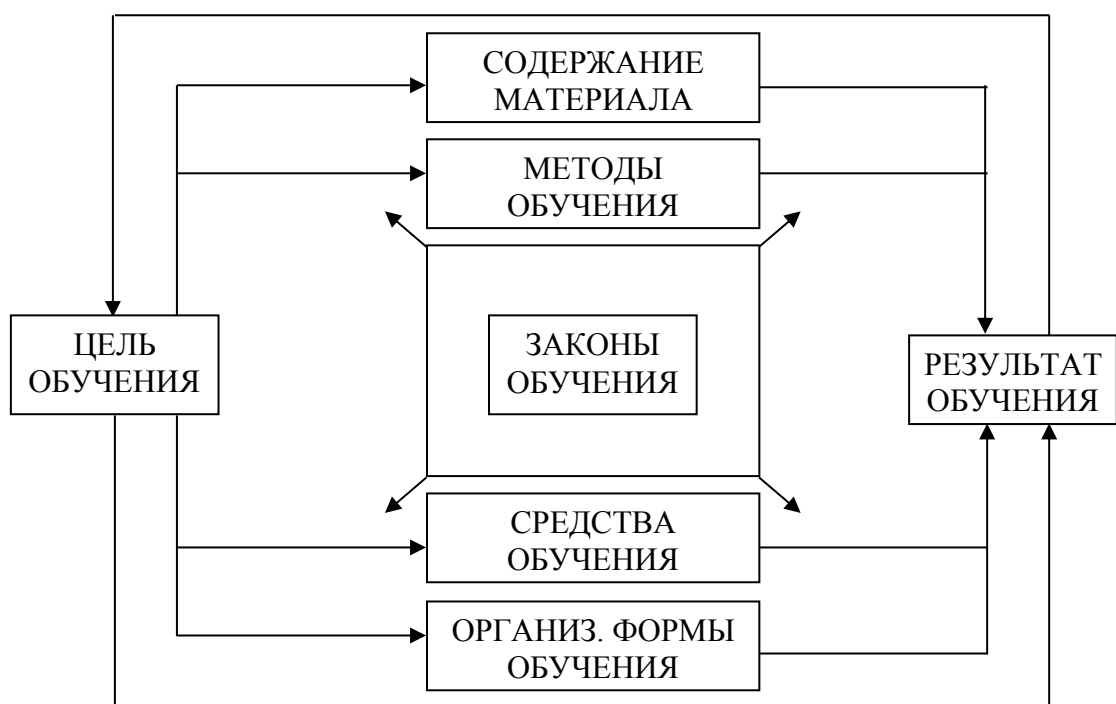


Рис. 3. Обучение как система

Определяющими понятиями системы обучения в военном вузе выступают цель и результат обучения. Остальные компоненты системы являются переменными составляющими – средствами управления обучением. Содержание, связь и взаимообусловленность средств управления обучением зависит от его целей и результата. Средства управления обучением образуют устойчивое единство, которое обладает интегративными свойствами, если они соответствуют общим целям военно-профессионального образования. К сожалению сегодня, в условиях отсутствия аксиологически обоснованных, педагогически правильно сформулированных военно-образовательных целей, целостность средств управления обучением в военном вузе нарушается. Их содержание носит ситуативный характер и определяется целями изучения конкретной дисциплины, целями занятия и т.д.

Воспитание можно понимать широко, рассматривая как процесс усвоения и активного воспроизводства субъектами общественного опыта, который охватывает их широкое, многостороннее взаимодействие между собой, с социальной средой и окружающей природой. В узком смысле воспитание – это процесс формирования основных качеств личности или отдельных ее черт в соответствии с поставленными целями и задачами. Воспитание охватывает деятельность военных педагогов, осуществляющих педагогические воздействия на ум, чувства и волю курсантов, которые активно реагируют на эти воздействия под влиянием своих потребностей, мотивов, жизненного и служебного опыта, убеждений и других факторов. Следует отметить, что многие ученые считают воспитание понятием более общим, чем образование, так как воспитание охватывает различные стороны (компоненты) личности: интеллектуальную, моральную, психологическую, эстетическую, физическую и т.д. Причем расчленение воспитания на компоненты (виды, стороны) имеет условный характер, т.к. на практике воспитание осуществляется как один

процесс. Целесообразно выделять три категории воспитания: отношение к предмету; мировоззрение (как сумма отношений к предметам); поведение (как проявление отношения, мировоззрения). Такое «категорирование» представляется правильным, позволяет оценить «степень» воспитанности и утверждать, что воспитание – это дело преподавателей и гуманитарных, и технических дисциплин.

Обучение и воспитание – это единый процесс. Единство обучения и воспитания является краеугольным камнем системы К.Д. Ушинского, который сформулировал принцип воспитывающего обучения, подчеркнув при этом: «Воспитание должно действовать не на одно увеличение запаса знаний, но и на убеждения человека» [4]. Обеспечение единства обучения и воспитания и сегодня остается важнейшей педагогической задачей. Низкую эффективность военно-образовательного процесса и несоответствие его результатов требованиям сегодняшнего дня можно объяснить существующим ныне разрывом между обучением и воспитанием в системе военно-профессионального образования.

Как уже отмечалось, третьим компонентом образовательного процесса является развитие. В соответствии с тенденциями развития мировой и отечественной педагогики главной чертой военно-профессионального образования становится переход от образовательной концепции приобретения знаний, умений и навыков, необходимых для деятельности в стандартных условиях, к концепции развивающего военно-профессионального образования.

Развивающее образование предполагает достижение такого уровня профессиональной компетентности, который позволит будущему офицеру эффективно действовать в любых условиях, гарантирует приоритетное развитие интеллекта обучаемых на основе синтеза принципов фундаментальности, профессиональной направленности и актуализации творческих способностей.

Целенаправленность образовательного процесса обуславливает детерминированность его компонентов. В этом смысле можно говорить о технологизации процесса военно-профессионального образования. Следовательно, военно-образовательная технология должна фиксировать целесообразные (желательно оптимальные) методы, способы образовательной деятельности, позволяющие достигнуть общих и частных целей военно-профессионального образования. Технологизации учебного процесса посвящено много работ [1]. Педагогические технологии, используя общеизвестные дидактические принципы, определяют содержание, способы и средства образования, деятельность педагога и обучаемого. К таким принципам относятся: научность, систематичность, системность и прочность обучения; единство обучения, воспитания и развития обучаемого; учет индивидуальных способностей обучаемых при коллективном характере учебного процесса и т.д. И все же существует большая разница между дидактикой и педагогическими технологиями. Дело в том, что дидактика – это теория образования (обучения) в целом, а образовательная (педагогическая) технология – это конкретное, научно обоснованное,

специальным образом организованное обучение и воспитание для достижения сформулированной цели (целей). При этом цель должна быть поставлена педагогически правильно, быть диагностируемой.

В настоящее время главным качеством выпускника военного вуза, обеспечивающим положительный результат военно-профессионального образования, является военно-профессиональная мотивация, которая оценивается психолого-педагогическими методами. Получению данного результата военно-образовательного процесса должны быть подчинены его содержательный и организационный аспекты. Для этого необходимы разработка и научное обоснование целей, этапов обучения и воспитания курсантов, способов и средств достижения этих целей, ведущих оптимальным путем к конечному результату – воспитанию личности с развитой военно-профессиональной мотивацией. Необходимость коренного повышения качества педагогического процесса в военном вузе заставляет искать оптимальные варианты педагогических решений, которые позволят удовлетворить возрастающие требования государства, общества и личности к системе военно-профессионального образования. В этом смысле педагогические технологии призваны оптимизировать военно-образовательную деятельность, дать практические рекомендации по ведению учебно-воспитательного процесса.

Особое место в военно-образовательном процессе принадлежит информационным педагогическим технологиям [3]. Но в связи с интенсивным развитием информатики, компьютерной техники и их активным проникновением в сферу военно-профессионального образования часто приходится сталкиваться с сугубо информационным подходом к пониманию его сущности. Конечно, широкое использование технологий получения, хранения, селективного отбора и оперативного представления потребителю научной и учебной информации следует только приветствовать. Однако необходимо понимать, что система и образовательные технологии являются не более чем абстрактными, схоластическими схемами и алгоритмами, далекими от реальной военно-педагогической практики и при передаче информации не должен теряться главный элемент эмоционально полноценного учения курсанта военного вуза – его взаимодействие с преподавателем. Более того, существует мнение, что педагогика – это искусство, а образовательный процесс не может быть помещен в рамки выполнения последовательности операций с заранее определенными средствами [2]. Но деятельность на уровне искусства посильна не каждому, и не каждый обладает высоким педагогическим мастерством, основанным в большой степени на интуиции. Технология же образовательного процесса основана на науке, поэтому овладеть ею может любой преподаватель. С этой точки зрения нельзя не согласиться с утверждением, что педагогическое мастерство – это хорошая, научно обоснованная технология обучения [1].

В контексте изложенного разделение понятий «учебно-воспитательная система» и «учебно-воспитательный процесс» в военном вузе методологически оправдано. Еще до начала учебно-воспитательного

процесса должны быть определены и обоснованы все элементы системы (цели, содержание, методы, средства, организационные формы предстоящей образовательной деятельности). В ходе учебно-воспитательного процесса эти элементы корректируются, наполняются конкретным содержанием на основе творческого включения военного педагога в реализацию на практике того или иного системного замысла. При проектировании учебно-воспитательной (образовательной) системы используются положения педагогики как науки «о социально организованной, целенаправленной и систематической деятельности по формированию человека, о содержании, формах и методах воспитания, образования и обучения». Собственно учебно-воспитательный (образовательный) процесс осуществляется с помощью педагогического искусства. Причем чем ниже мотивация курсанта к учебе и службе, тем сложнее деятельность педагога – главного действующего лица, реализующего «сценарий» учебно-воспитательной системы. Тем в большей степени он должен вносить свое инновационное видение в реализуемый педагогический процесс, наполнять его своим личностным обаянием, своими эмоциями, своим стилем общения с курсантами – иными словами, своим профессиональным мастерством, своим творчеством, своим искусством научения.

На теоретическом, инвариантном уровне единство образовательной системы и образовательного процесса в военном вузе обеспечивает педагогическая система, позволяющая принимать стратегические решения разного уровня, с разработкой относительно долгосрочной стратегии педагогической деятельности. С учетом этого существенно расширяются представления об объекте военной педагогики, который в настоящее время большинством авторов определяется как педагогические закономерности воздействия на военнослужащих с целью их обучения, воспитания и развития.

Таким образом, личностные качества будущего офицера, его морально-психическое состояние, мотивы военно-профессиональной деятельности наиболее проявляются на этапе достижения профессиональной компетентности. Ступень «военно-профессиональная компетентность» структурной цепочки результативности военно-профессионального образования достигается в военном вузе. Именно здесь необходимо уделять постоянное внимание формированию личностных качеств будущего офицера, его мотивационной сферы. И именно поэтому так важна личностная составляющая модели военного специалиста, позволяющая оценить его военно-профессиональную пригодность, степень компетентности.

#### Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
2. Лымарев В.Н., Андруник А.П. Сущность и содержание военно-профессиональной мотивации курсантов вузов ВВ МВД России // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5.

3. Лымарев В.Н., Бондарчук А.С. Об особенностях использования новых информационных технологий обучения для улучшения процесса изучения специальных дисциплин в военном вузе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: Сб. материалов XXXII Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: НВИ ВВ МВД России, 2013. – С. 141-145.

4. Ушинский К.Д.: М.: Педагогика, 1959-1962. – Т. 4. – С. 592.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

***Миннибаев Э.Ш.***

доцент кафедры «Физическое воспитание», канд. биол. наук, доцент,  
Казанский государственный аграрный университет, Россия, г. Казань

***Хузиахметова И.И.***

учитель физической культуры, Школа №35,  
Россия, г. Казань

***Миннибаева М.Ш.***

учитель начальных классов, Школа №103,  
Россия, г. Казань

***Хабибуллин Г.Г.***

доцент кафедры «Физическое воспитание», канд. сельхоз. наук, доцент,  
Казанский государственный аграрный университет, Россия, г. Казань

В статье рассматриваются современные инновационные образовательные технологии одной из которых, является процессы информатизации современного общества, а также применение различных дистанционных форм обучения. Обучения направленное на личность ученика.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникативные технологии, информационная среда школы, дистанционное обучение, личностно-ориентированные образовательные технологии.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса [1, 2]. Происходит модернизация образовательной системы – предлагаются иное содержание, подходы, поведение, педагогический менталитет.

Сегодня в российском образовании провозглашен принцип вариативности, который дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские. В этом направлении в нашей школе идет прогресс образования: разработка различных вариантов его содержания, использование возможностей современной дидактики в повышении эффективности об-

разовательных структур; научная разработка и практическое обоснование новых идей и технологий. При этом важна организация своего рода диалога различных педагогических систем и технологий обучения, апробирование в практике новых форм – дополнительных и альтернативных государственной системе образования, использование в современных российских условиях целостных педагогических систем прошлого.

В этих условиях учителю необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, идей, школ, направлений, не тратить время на открытие уже известного, а использовать весь арсенал российского педагогического опыта. Сегодня быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного спектра образовательных технологий. Современные педагогические технологии могут реализовываться только в инновационной школе.

Инновационная школа является полисистемой с подсистемами учебной, трудовой, художественно-эстетической, спортивной, научной деятельности, включающей различные формы коммуникации и общения детей и взрослых. Современные инновационные школы чаще всего возникают на базе обычных массовых школ, глубоко разрабатывая и реализуя на оригинальной технологической основе одну или несколько каких-либо своих функций.

В настоящий момент в школе №35 применяют самые различные педагогические инновации. Это зависит, прежде всего, от традиций и статусности нашей школы. Внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в содержание образовательного процесса подразумевает интеграцию различных предметных областей с информатикой, что ведет к информатизации сознания учащихся и пониманию ими процессов информатизации в современном обществе (в его профессиональном аспекте). В результате в нашей школьной методической системе появились новые информационные технологии, а выпускники школы №35 имеют подготовку к освоению новых информационных технологий в будущей трудовой деятельности. Данное направление реализуется посредством включения в учебный план нашей школы новых предметов, направленных на изучение информатики и информационно-коммуникативных технологий. Опыт применения (ИКТ) в школе показал, что:

а) информационная среда школы, включающая различные формы дистанционного образования, существенно повышает мотивацию наших учеников к изучению предметных дисциплин, особенно с использованием метода проектов;

б) информатизация обучения привлекательна для ученика школы №35 в том, что снимается психологическое напряжение школьного общения путем перехода от субъективных отношений "учитель-ученик" к наиболее объективным отношениям "ученик-компьютер-учитель", повышается эффективность ученического труда, увеличивается доля творческих работ, расширяется возможность в получении дополнительного образования по предмету в стенах школы, а в будущем осознается целенаправленный выбор вуза, престижной работы;

в) информатизация преподавания привлекательна для учителя нашей школы тем, что позволяет повысить производительность его труда, повышает общую информационную культуру учителя.

Личностно-ориентированные технологии ставят в центр нашей школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Личность ребенка в этой технологии заключена в том, что он не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели. Проявляется в освоении учащимися индивидуальных образовательных программ в соответствии с их возможностями и потребностями.

Применение такой инновационной технологии, как информационно-аналитическая методика управления качеством обучения позволяет объективно, беспристрастно проследить развитие во времени каждого ребенка в отдельности, класса, параллели, школы в целом. При некоторой модификации может стать незаменимым средством при подготовке классно – обобщающего контроля, изучении состояния преподавания любого предмета учебного плана, изучения системы работы отдельно взятого педагога.

Анализ и диагностика качества обучения каждого учащегося нашей школы при помощи тестирования и построения графиков динамики успеваемости. Воспитательные технологии как ведущий механизм формирования современного ученика.

Является неотъемлемым фактором в современных условиях обучения. Реализуется в виде вовлечения учащихся школы №35 в дополнительные формы развития личности: участие в спортивно-массовых и культурно-массовых мероприятиях. Дидактические технологии как условие развития учебного процесса образовательного учреждения. Здесь могут реализовываться как уже известные и зарекомендовавшие себя приемы, так и новые. Это – самостоятельная работа с помощью учебной книги, игра, оформление и защита проектов, обучение с помощью аудиовизуальных технических средств, система «консультант», групповые, дифференцированные способы обучения – система «малых групп» и др. Обычно в практике применяются различные комбинации этих приемов. Психолого-педагогическое сопровождение внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс школы №35.

Предполагается научно-педагогическое обоснование использования тех или иных инноваций. Их анализ на методических советах, семинарах, консультации с ведущими специалистами в этой области.

Таким образом, опыт школы №35 с углубленным изучением отдельных предметов располагает широчайшим арсеналом применения педагогических инноваций в процессе обучения. Эффективность их применения зависит от сложившихся традиций в нашей школе, способности нашего педагогического коллектива воспринимать эти инновации, материально-технической базы данной школы.

### Список литературы

1. Ванюшин Ю.С., Миннибаев Э.Ш. Физическая культура: Учебное пособие для студентов аграрных вузов заочной формы обучения. Казань, Изд-во КГАУ, 2013 – 100 с.
2. О дифференцированном обучении двигательным навыкам /М.Е.Бубнов, Д.Е.Елистратов, Н.А.Федоров/ Всероссийская научно-практическая конференция «Образование учащейся молодежи в сфере физической культуры и спорта».- Бирск 2012. С.83-86.

## ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ И ЕЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ НА ЧЕЛОВЕКА

*Найданова А.Ф., Прокопьева А.Н.*

старшие преподаватели кафедры физической культуры,  
Филиал ГБОУ ВПО СГПИ, Россия, г. Ессентуки

Определение оптимального режима двигательной активности для различного возрастного контингента и внедрение его в быт людей уже давно относятся к ряду ближайших, особо актуальных проблем теории и методики физического воспитания и привлекают внимание как отдельных исследователей, так и авторских коллективов. Современная жизнь с высоким уровнем технического прогресса, большой долей умственного труда характеризуется ограничением двигательной активности людей или гиподинамией. Это свойственно и студентам, у которых соотношение динамического и статического компонентов жизнедеятельности, составляет по времени, в период учебной деятельности 1:3, а за энергопотреблением – 1:1; во внеурочное время, в соответствии, 1:8 и 1:2. То обстоятельство, что динамический компонент деятельности студентов во время учебных занятий и во внеурочное время почти одинаков, указывает на низкий уровень двигательной активности значительного контингента студентов. Определение оптимального режима двигательной активности для различного возрастного контингента и внедрение его в быт людей уже давно относятся к ряду ближайших, особо актуальных проблем теории и методики физического воспитания и привлекают внимание как отдельных исследователей, так и авторских коллективов.

*Ключевые слова:* двигательные возможности, работоспособность, физическое воспитание, физические упражнения.

Одним из основных объектов, на котором сосредоточено внимание специалистов, работающих в рамках теории и методики физического воспитания, спортивной тренировки и оздоровительной физической культуры, являются двигательные возможности человека [8, с. 307].

В нашем понимании двигательные возможности – это комплекс свойств и особенностей состояния организма человека, позволяющий производить целенаправленные двигательные действия с заданными количественными и качественными характеристиками.

В этот комплекс входят морфофункциональные характеристики, уровень развития физических качеств, двигательные навыки и умения, а также состояние здоровья.

В теоретическом плане "двигательные возможности" – величина интегральная и должна описываться суммой значений многопараметрических

функций взаимосвязи результативности двигательных действий и набора показателей морфофункциональных возможностей и масс-инерционных характеристик опорно-двигательного аппарата, где двигательные навыки и умения, а также состояние здоровья выступают в качестве коэффициентов реализации.

Понятно, что такое измерение двигательных возможностей весьма затруднено, поэтому на практике обычно говорят о двигательных возможностях в каком-либо виде двигательной деятельности и судят по показателям ее результативности.

В этом отношении понятие "двигательные возможности" отличается от понятия "двигательные способности", о которых судят по достижениям в процессе обучения или выполнения какой-либо деятельности. Способности – это не только знания и умения, но и характеристики того, как быстро и легко человек может приобретать эти навыки. Считается, что двигательные способности – это индивидуальные особенности, определяющие уровень двигательных возможностей [5, с. 67].

Вместе с тем нельзя ставить знак равенства между уровнем развития двигательных возможностей и спортивным результатом. Об этом говорит хотя бы тот факт, что некоторые авторы ставят вопрос о необходимости оценки степени использования двигательных возможностей спортсмена при исследовании двигательных действий и предлагают конкретную компьютерную методику для ее измерения [7, с. 186].

В соответствии с положениями онтокинезиологии человека [1, с. 151] проявление двигательных возможностей изменяется с возрастом.

На ранних этапах онтогенеза, в детском и юношеском возрасте, наблюдается интенсивное естественное развитие двигательных способностей, что проявляется в росте показателей физической подготовленности, в наборе двигательных навыков и умений и в улучшении состояния здоровья, под которым понимается психофизическое состояние человека, характеризующееся отсутствием патологических изменений и функциональным резервом, достаточным для полноценной биосоциальной адаптации и сохранения физической и психической работоспособности в условиях естественной среды обитания [2, с. 26].

Под естественным развитием двигательных возможностей понимается процесс их возрастного преобразования в определенных условиях двигательной активности и среды обитания.

Интенсивность естественного развития зависит от морфофункциональных особенностей, характеристик двигательной активности, климатических и широтных факторов, социальных условий и особенностей питания [3, с. 54].

Естественное развитие на этом этапе онтогенеза часто дополняется целенаправленным (стимулированным) развитием двигательных способностей посредством систематического, специально организованного процесса обучения и тренировки.

Особую проблему составляет целенаправленное развитие двигательных возможностей у детей с нарушением функции опорно-двигательного аппарата, естественное развитие которых замедленно [11, с. 98].

В постпубертатном периоде, в молодом возрасте, может наблюдаться относительная стабилизация или даже естественное снижение отдельных проявлений двигательных возможностей человека. В этот период в случае спортивной подготовки наиболее важной является проблема совершенствования двигательных навыков и умений, спортивной техники или движений. В процессе физического воспитания студенческой молодежи остается актуальной проблема дальнейшего развития физических качеств, совершенствования двигательных навыков и приобретения новых двигательных умений [3, с. 54].

В среднем и пожилом возрасте наблюдается процесс естественного старения организма человека. Заметно снижается сила, быстрота, выносливость, подвижность в позвоночнике и в суставах, ослабевает здоровье. На этом этапе онтогенеза остро стоит проблема сохранения двигательных возможностей.

Частичная потеря двигательной функции вследствие травм и заболеваний как в спортивной, так и в производственной деятельности ставит проблему восстановления двигательных возможностей.

В рамках данной статьи мы намерены рассмотреть в основном вопросы, обусловленные решением проблем целенаправленного развития, сохранения и восстановления двигательных возможностей человека.

Один из путей решения вышеотмеченных проблем – это использование средств физической культуры, к которым относятся физические упражнения и оздоровительные факторы природы [6, с. 63].

Эффективность использования физических упражнений и двигательной терапии не нуждается в доказательстве, однако ввиду возникновения противоречия между повышением потребности в движениях и невозможностью выполнять эти движения вследствие недостаточно развитой или ослабленной двигательной функции, использование необходимых физических упражнений в требуемых режимах встречает определенные трудности.

Впервые выход из этого противоречия нашел И.П. Ратов, разработав концепцию "Искусственной управляющей среды" [9, с. 134]. В соответствии с этой концепцией существует возможность восполнить недостаточно развитую или частично утраченную двигательную функцию искусственно созданными "энергосиловыми добавками", которые позволяют выполнять естественные движения в полном объеме и достаточно длительное время, чтобы получить выраженный тренировочный или терапевтический эффект.

В случае спортивной тренировки спортсмену в искусственно созданных с помощью специального тренажерного стенда условиях предоставляется возможность выполнить основное соревновательное движение в рекордных для него режимах и тем самым как бы проникнуть в "двигательное будущее". Повторение упражнения в необходимом объеме позволяет расширить двигательные возможности спортсмена и сформировать новую, более совершенную технику.

В процессе двигательной реабилитации лиц с частично утраченной вследствие травм или заболеваний двигательной функцией с помощью спе-

циальных тренажерных устройств [5, с. 72] создаются условия для полноценного выполнения естественных движений в полном объеме, что как бы возвращает человека в его здоровое "двигательное прошлое".

В этом случае происходит многократная воспроизводимость двигательных заданий в искусственных условиях в формах и объемах, близких к показателям прежнего здорового состояния. Это указывает на принципиальную возможность восстановления двигательного потенциала.

В случае реабилитации детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата использование специального тренажера является единственной возможностью нормализовать положение отдельных частей тела ребенка для исправления дефектов осанки, обучения шаговым движениям, тренировки равновесия и опорности, формирования новых умений [11, с. 198].

При многократном повторении движений вырабатывается двигательный стереотип. Если ребенок овладевает основными двигательными навыками, такими, как удержание головы, туловища, выполнение целенаправленных движений, то есть расширяет свои двигательные возможности, то это способствует своевременному развитию психики и речи.

Использование специальных тренажерных устройств в физической подготовке студентов позволяет им быстрее овладевать новыми двигательными навыками и совершенствовать технику легкоатлетических упражнений, что рассматривается как повышение двигательных возможностей за пределами возрастных границ их естественного развития [4, с. 12].

Накопление экспериментальных данных позволило нам совместно с И.П. Ратовым выдвинуть теорию единства методологических подходов к решению проблем развития, сохранения и восстановления двигательных возможностей человека в спортивной тренировке, оздоровительной и лечебной физической культуре [8, с. 309].

Основой этой теории является методический принцип детерминирования физических упражнений в зависимости от их целевой направленности. Детерминирование означает определение условий, в которых выполняется упражнение, а также режимы их использования. В качестве детерминантов могут выступать характеристики физической, информационной, психологической и социальной среды.

Так, в процессе развития двигательных возможностей у детей-инвалидов в первую очередь необходимо создать теплую, дружественную по отношению к ним обстановку, в условиях которой осуществляется конструирование внешней помощи для обучения естественным движениям.

При решении задач восстановления частично утраченной вследствие травм и заболеваний двигательной функции управляющее физическое воздействие технического устройства дополняется информацией об особенностях выполнения движений и функционирования организма [10, с. 48].

Использование искусственно создаваемых с помощью электростимулятора воздействий на активные элементы двигательного аппарата спортсмена приводило к усилению его естественных действий и повышению спортивно-

го результата. В сочетании с другими, специально сконструированными условиями выполнения спортивного упражнения этот метод позволял спортсмену сначала на стенде, а затем и в реальных условиях показывать результаты, превышающие мировые достижения [10, с. 76].

В случае подбора и конструирования физических характеристик дорожек, спортивных снарядов и тренажеров для тренировки спортсменов удаётся разрешить противоречие между необходимостью увеличения нагрузки и лимитированными возможностями опорно-двигательного аппарата, реальным двигательным потенциалом спортсмена и невозможностью его полной утилизации в обычных условиях.

В конечном итоге такое биомеханически обусловленное конструирование привело к созданию "предметной среды для формирования и совершенствования спортивных движений".

Использование специальных упражнений в условиях временно созданного социума и в благоприятной психологической обстановке в сочетании с оздоровительными факторами природы, целительным питанием и специальным тренажером, позволяет даже за относительно непродолжительный период нормализовать артериальное давление, снять болевые ощущения, на 20-30% повысить подвижность в суставах, увеличить силу и выносливость, умственную и физическую работоспособность. Применение данного подхода несколько раз в году обеспечивает сохранение двигательных возможностей и замедляет проявления процессов старения организма человека.

Таким образом, представляется, что возможности оздоровительной физической культуры и спортивной тренировки в плане развития, восстановления и сохранения двигательных способностей человека могут быть существенно расширены благодаря разработке методических приемов подбора и комбинирования естественных и искусственных условий выполнения физических упражнений.

#### Список литературы

1. Бальсевич В.К. Онтокинезиология человека: – М.: Теория и практика физ. культуры, 2000. – 275 с.
2. Бундзен П.В., Дибнер Р.Д., Лисицина Л.В. и др. Автоматизированная система "Офис": оценка, состояние здоровья и назначение физических упражнений // Теория и практика физ. культуры. 1991, № 8, С. 24-27.
3. Кряжев В.Д., Верховский Ф.Я., Богоявленский Е.Н. К вопросу о совершенствовании физического воспитания в ВУЗе // Теория и практика физ. культуры. 1975, № 5, С. 53-55.
4. Кряжев В.Д. Использование тренажерных устройств в подготовке студентов ВУЗа в легкоатлетических видах комплекса ГТО: Автореф. канд. дис. М., 1982. – 22 с.
5. Лях В.И. Двигательные способности школьников: основы теории и методики развития. – М.: Терра-Спорт, 2000. – 192 с.
6. Матвеев Л.П., Новиков А.Д. Теория и методика физического воспитания. – М.: ФиС, 1976. Т. 1. – 303 с.; Т. 2. – 256 с.
7. Новиков А.А., Ипполитов Ю.А., Ишков В.С. Двигательные возможности человека и компьютерная методика определения их околопредельных характеристик // Сб. науч. тр. ВНИИФК 2000 года. М., 2001. С. 184 -187.

8. Ратов И.П., Кряжев В.Д. Теория единства методологических подходов к проблеме раскрытия, развития, сохранения и восстановления двигательного потенциала человека // Научные труды ВНИИФК 1996 года. М., 1997. С. 304 – 311.

9. Ратов И.П. Концепция "искусственная управляющая среда", ее основные положения и перспективы использования // Научные труды 1995 года. – М: ВНИИФК, 1996, С. 129-148.

10. Ратов И.П. Двигательные возможности человека (нетрадиционные методы их развития и восстановления). Минск, 1994. – 116 с.

11. Физическая реабилитация детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата / Под ред. Н.А. Гросс. – М: Советский спорт, 2000. – 224 с.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

***Петухова О.В.***

старший преподаватель кафедры иностранных языков,  
Сибирский государственный медицинский университет, Россия, г. Томск

В статье исследуются актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения коррекционно-развивающего обучения детей. Анализируются главные принципы сопровождения и особенности четырех его этапов, различаемых ведущими в этой области знаний специалистами. Автор выделяет в современной России пятый этап, который начался в 1996 году с создания системы подготовки в стране специалистов адаптивной физической культуры и, как следствие этого, развитие инклюзивного образования.

*Ключевые слова:* коррекционная педагогика, коррекционно-развивающее обучение, психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивное образование.

Коренные социально-экономические преобразования в российском обществе, начавшиеся в 90-е годы XX века, создали реальные предпосылки как для демократизации и гуманизации образования, так и для обновления его системы образования, методологии, технологии организации учебно-образовательного процесса, поиска новых организационных форм, изменения характера отношения к разрабатываемым наукой и внедряемым практикой педагогическим новшествам. Происходящее реформирование педагогического образования осуществляет содержательное обновление и изменение «философии образования», «образовательных политик», перемену образовательной парадигмы, её ментальную направленность и процедурную атрибутику [7, 8].

Проблема соотношения обучения и развития чрезвычайно важна для образования детей с особыми образовательными потребностями, так как именно её решение даёт возможность выбрать оптимальный путь: обучать ребёнка с особыми образовательными потребностями в традиционной массовой школе или в системе специального образования. По данным экспертов международных организаций, в частности ЮНЕСКО в России от 2 млн. 500 тыс. до 3 млн. 500 тыс. детей школьного возраста имеют ту или иную патологию в развитии, а, следовательно, нуждаются в специальной психолого-педагогической поддержке.

Здоровье молодого поколения, как свидетельствует статистика, существенно ухудшается в период обучения в школе. Повышенные психические и физические нагрузки в сочетании с общими неблагоприятными факторами среды приводят к тому, что в ряде регионов Сибири и Дальнего Востока среди выпускников средних школ свыше 80-95 % страдают хроническими заболеваниями. На первый план выходит проблема сохранения, восстановления и развития здоровья детей в условиях системы общего среднего образования [1, 6].

Исследование современной проблемы организации совместного (инклюзивного) образования детей с различиями в психическом и физическом состоянии ставит перед педагогами задачу формирования модели психолого-педагогического сопровождения коррекционно-развивающего обучения детей.

Своеобразие социальных, экономических, политических и исторических условий, а также определённая общность в интересах исследователей к лицам с аномальным развитием как субъект-объектам процесса обучения и воспитания способствовало зарождению коррекционной педагогики, формирование которой, как научно-практической области педагогического знания, является закономерным следствием усиливающейся внутривнутрипрофессиональной дифференциации этого знания. В современную педагогическую науку понятие «коррекционная педагогика» было введено в 1988 году сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО под руководством Н.Н. Малофеева [4].

В.А. Сластенин определил новое направление следующим образом: «...коррекционная педагогика – сурдопедагогика (обучение и воспитание глухих и слабослышащих), тифлопедагогика (обучение и воспитание слепых и слабовидящих), логопедия (обучение и воспитание детей с нарушениями речи), олигофренопедагогика (обучение и воспитание умственно отсталых детей и детей с задержками умственного развития). Конечно, данное определение недостаточно точно передаёт всю суть понятия с учётом пути возникновения данной науки.

Коррекционно-развивающее обучение – это создание таких условий обучения, которые обеспечивали бы, кроме всего прочего, физическое здоровье, психологический комфорт для учащихся и возможности их интенсивного развития в соответствии с их особыми потребностями и возможностями здоровья [7, 8].

Отечественная система сопровождения ребёнка в образовательном процессе стала развиваться, вместе с формированием гуманистических ориентаций и приобрела особую популярность в последние годы. Сопровождение – метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора (проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития). При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система.

Теоретической и методологической основой модели сопровождения послужили педагогические теории о системно-ориентированном подходе,

который обеспечивает физическое и психическое здоровье, успешность и качество усвоения знаний, общее развитие учащихся, решение коррекционно-развивающих задач на основе междисциплинарного воздействия специалистов, а также концепции психолого-педагогического и медико-социального сопровождения ребёнка. Важнейшим положением системно-ориентированного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал развития субъекта (ключевое положение «педагогики успеха»).

Основными принципами сопровождения ребёнка в условиях жизнедеятельности в образовательном учреждении являются:

*1. Рекомендательный характер советов сопровождения.*

Ведущей идеей сопровождения выступает положение о необходимости самостоятельности ребёнка, его родителей в решении актуальных для его развития проблем. Ответственность за решение оздоровительных и других проблем остаётся за последними.

*2. Приоритет интересов сопровождаемого («на стороне ребёнка»).*

В проблемной ситуации ребёнок часто бывает не прав. Казалось бы, справедливость требует объективного анализа проблемы, однако не стоит забывать, что «на стороне взрослых» их жизненный опыт, многочисленные возможности независимой самореализации, множество социальных структур и организаций, а «на стороне ребёнка» только он сам.

*3. Непрерывность сопровождения.*

Этот принцип означает, что дети, находящиеся под постоянным воздействием факторов риска, будут обеспечены непрерывным сопровождением в течение всего периода их становления.

*4. Мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения.*

Принцип требует согласованной работы «команды специалистов, проповедующих единые ценности, включенные в единую организационную модель.

Индивидуальное сопровождение детей в образовательном учреждении предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска» (зачастую бывает, что именно те, кто более всего нуждаются в поддержке, выпадают из круга заботы и внимания взрослых).

Технология психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями – это целенаправленная, организованная система деятельности психологов, педагогов, специалистов-дефектологов преподавателей адаптивной физической культуры по обеспечению оптимальных условий жизнедеятельности для детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья.

Специалисты условно выделяют четыре основных этапа развития психолого-педагогического сопровождения и реабилитации детей и подростков.

Первый этап – описательный – включает в себя медицинские и педагогические проблемы коррекции аномального развития. К проблеме аномального развития ребёнка на всём протяжении её изучения проявляли большой интерес педагоги, врачи, психологи. Развитие медицинских и философских

знаний создавало возможность с научных позиций подойти к пониманию процесса развития детей с отклонениями здоровья.

Второй этап развития теории и практики психологической коррекции тесно связан с широким внедрением экспериментальных методов в систему исследований. Гуманистическая направленность работ Э. Сегена и П.Я. Трошина была продолжена в исследованиях зарубежных и отечественных ученых, посвящённых изучению психического и физического развития детей не только с умственной отсталостью, но и с другими дефектами.

Особый интерес представляют исследования особенностей психического развития здоровых детей и детей с проблемами в развитии с позиций ассоциативной психологии, осуществляемые М. Монтессори. Следуя идеям Эдуарда Сегена и используя его коррекционные материалы, М. Монтессори начала создавать свои. Центральным компонентом теории Монтессори являются концепции сенситивных периодов развития ребёнка. В основе её системы лежит безграничная вера в творческую природу человека. Большой вклад в изучение проблемы психолого-педагогического сопровождения, реабилитации и физического развития детей с ограниченными возможностями внесла работа М. Монтессори «Помоги мне сделать это самому».

А.Н.Грабов разработал особую систему коррекционных занятий по развитию памяти, мышления, произвольных физических движений у детей с интеллектуальными нарушениями.

Особое место в разработке системы психологической, физиологической и физической коррекции детей с проблемами в развитии принадлежит В.П. Кащенко, выдающемуся врачу и педагогу.

Третий этап связан с именем Л.С. Выготского. В основу его исследований аномального детства положена теория психического развития, в которой показано, что наиболее общие законы развития нормального ребёнка прослеживаются и в развитии аномальных детей.

Изучив особенности психического развития аномального ребёнка, он разработал и изложил основные направления психолого-педагогического сопровождения и реабилитации детей с ограниченными возможностями в своей работе «Принципы воспитания физически дефективных детей», считая, что «признание общности законов развития в нормальной и патологической сфере – краеугольный камень всякого сравнительного изучения ребенка». Обосновывая положения об общности законов развития нормального и аномального ребёнка, Л.С. Выготский подчёркивал, что общим для обоих вариантов является социальная обусловленность их развития. Учёным были выделены группы симптомов, наблюдаемые при аномальном развитии ребёнка. Это первичные нарушения, которые непосредственно вытекают из биологического характера болезни, например, нарушения слуха, зрения, локальные поражения коры головного мозга, и вторичные, третичные нарушения, которые возникают опосредованно в процессе социального развития аномального ребёнка.

Четвёртый этап в нашей стране связан с интенсивным формированием практической деятельности психологов, педагогов, специалистов адаптивной физической культуры. В этот период разрабатываются и повсеместно внед-

ряются программы помощи детям с детским церебральным параличом, ранним детским аутизмом. Внедряются в практику комплексные программы по формированию пространственных представлений у детей, коррекционные психолого-педагогические программы для образовательных учреждений.

Особое место заслуженно стало уделяться адаптивной физической культуре, коррекции окружающей среды, успешно снимающей синдром школьной дезадаптации.

В настоящее время, мы выделяем пятый этап развития теории и практики психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в российском образовании. Продолжительность его составляет около двадцати лет. Он связан, в первую очередь, с именами профессоров С.П. Евсеева и Л.В. Шапковой, которые смогли открыть первую в России кафедру адаптивной физической культуры (АФК) в Санкт-петербургской государственной академии им. П.Ф. Лесгафта и организовать систему подготовки специалистов по АФК в нашей стране. Было систематизировано и показано, что адаптивная физическая культура успешно развивается в шести направлениях: адаптивное физическое воспитание (образование), адаптивный спорт, адаптивная двигательная рекреация, адаптивная физическая реабилитация, креативные (художественно-музыкальные), телесно-ориентированные практики адаптивной физической культуры, экстремальные виды двигательной активности [7,8]. Были выделены специализированные задачи: коррекционные, компенсаторные, профилактические. Особенно важно: была создана самостоятельная специальность в нашей стране 022500 – Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура), приказ Госкомитета РФ по высшему образованию № 1309 от 24 июля 1996 г. Были разработаны и утверждены государственные образовательные стандарты по этой специальности [3, 5]. Большую помощь по совершенствованию Госстандарта оказали сотрудники Российского государственного университета физической культуры спорта и туризма города Москвы. В стране открыли отделения в колледжах и кафедры в вузах по подготовке специальных кадров для практической педагогики. Написаны специальные учебники и разнообразная методическая литература. Это создало реальные возможности для инклюзивного коррекционно-развивающего обучения детей, имеющих отклонения в развитии, совместно с нормально развивающимися детьми в условиях общеобразовательных школ.

#### **Список литературы**

1. Байкина, Н.Г. Влияние потери слуха на адаптационные и реабилитационные процессы глухих подростков [Текст]/ Н.Г. Байкина // Адаптивная физическая культура. – СПб, 2002, № 4 (12). – С. 14-19.
2. Каменская, Е.Н. Психология развития и возрастная психология. Конспект лекций [Текст]/ Е.Н. Каменская. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 224 с.
3. Лечебная физическая культура для инвалидов: учебное пособие [Текст]/ сост. С.Б. Нарзулаев, И.Н. Сафронова, Н.А. Петухов. – Томск: изд-во ТГПУ, 2011. – 188 с.
4. Литош, Н.Л. Адаптивная физическая культура Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии: учебное пособие [Текст]/ Н.Л. Литош. – М.: СпортАкадемПресс, 2002. – 140 с.

5. Петухов, Н.А. Социально-педагогические аспекты восстановления здоровья лечебной физической культурой [Текст]/ Н.А. Петухов, В.Н. Иваницкий. – Томск: STAR, 2013. – 204 с.

6. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник в 2 т. [Текст]/Под общей ред. С.П. Евсеева – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Советский спорт, 2007. – Т. 1 – 291 с.; ил., Т. 2 – 448 с.

7. Трофимова, Н.М. Основы специальной педагогики и психологии [Текст]/ Н.М Трофимова. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.

8. Частные методики адаптивной физической культуры: учебник [Текст]/ Под общей ред. Л.В. Шапковой. – М.: Советский спорт. – 2007. – 608 с.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ОСВОЕНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ШКОЛЬНИКАМИ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ОБЪЕКТ-ПРЕДМЕТНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

***Плотников К.Ю.***

учитель музыки, канд. пед. наук,

МАОУ Центр образования №47 города Иркутска, Россия, г. Иркутск

В статье с точки зрения гуманитарно-целостного подхода раскрываются объект и предмет педагогического исследования, посвящённого проблеме освоения МКТ на уровне общего образования. Показаны основания выбора, намечены перспективы предполагаемой реализации.

*Ключевые слова:* музыкально-компьютерные технологии (МКТ), общее образование, объект и предмет педагогического исследования.

Информатизация, ставшая характерной особенностью нашего времени, проникла во все сферы жизни: быт и производство, госуслуги, медицина, образование и т. д. Число владельцев ПЭВМ (персональных ЭВМ, чем являются персональные компьютеры и их мобильные модификации – ноутбуки, смартфоны, планшеты), всё растёт, а среди граждан развитых стран, жителей крупных городов (в странах развивающихся), молодого поколения – стремится к абсолютному результату (к 100%).

Непременным атрибутом большинства ПЭВМ является то, что связано со звуком, видео, музыкой, – программы-приложения для редактирования (реже установлены изначально, но потенциально возможные), для скачивания, воспроизведения, записи. Специфику работы и творчества в данном направлении отражают **музыкально-компьютерные технологии (МКТ;** И. Б. Горбунова [3; 32–38], [3; 197–204] и др.), под которыми нами понимаются современные средства в составе оборудования и ПО (программного обеспечения), предназначенные и используемые для записи в звуковой форме, в нотной и другой графике, для обработки и передачи информации, содержащей образцы музыки, а также – модели и методы применения этих средств (о дефиниции МКТ – [2, с. 14–21]).

Выходит, что российские школьники (и их зарубежные сверстники) получили возможность осваивать МКТ с точки зрения программно-аппаратной части, но получили ли они методическую поддержку? – Увы, нет. До настоящего времени методические разработки, научные педагогические исследования, посвящённые данным технологиям, имели место быть почти исключительно в направлении специального музыкального (начального, в т. ч. в индивидуальном режиме, средне-специального, высшего) и специального педагогического образования (средне-специального и высшего) [3].

При этом, стоит отметить, заменяя стихийное освоение МКТ школьниками педагогически организованными действиями, взрослые получают дополнительный шанс направить внимание своих подопечных к музыке достойной, более высокого (чем наполнены молодёжные каналы радио, телевидения и т. п.) художественного уровня.

Кроме того, актуальность педагогических усилий в направлении общего среднего образования вызвана ещё и тем, что в результате освоения школьником МКТ для него раскрываются горизонты творчества не только собственно в музыке (и музыке как аудиосопровождению видеоряда), но и творчества музыкально-исполнительского (от виртуальных инструментов в приложениях ПЭВМ к электро- и акустическим), композиторского, хореографического, видеорежиссёрского и пр.

Таким образом, решая описанную проблему, устраняя эти противоречия, необходимо провести педагогическое исследование, объектом которого станет именно общее образование. Учитывая же преимущества особенностей подросткового возраста (развитие способности к рефлексии; становление самостоятельности и др. [2, с. 35–38]), особенную важность данного периода в духовном, эмоциональном, интеллектуальном развитии человека, подкрепляемую потенциалом МКТ (заключённым как в технологии, так и в музыке – материале и продукте МКТ), наметим в качестве **объекта** исследования *общее образование на уровне среднего звена* (т. е. 5–8 классы) общеобразовательной школы.

Среди видов педагогического участия (педагогическое руководство / педагогическая поддержка / педагогическое сопровождение [1, с. 23–24]), мы остановились на втором варианте, т. к.:

- совместный (взрослого и его воспитанника) способ решения образовательных задач наиболее подходит по возрастным (названным выше) особенностям школьников среднего звена;

- он помогает педагогу и воспитаннику более оперативно и адекватно учитывать индивидуальные особенности (предпочтения, способности и пр.);

- педагогическая поддержка наиболее других видов сотрудничества педагога и его питомца позволяет реализовывать образовательные планы не только через уроки (выходящие в младших классах на первые позиции как ведущая форма организации учёбы), но и через внеурочную и досуговую деятельность (что более востребовано в средних и старших классах школы).

Следовательно, наиболее точно отражает поиски усилий в нашем направлении следующий **предмет исследования** – *педагогическая поддерж-*

*ка освоения музыкально-компьютерных технологий школьниками, обучающимися в среднем звене общеобразовательной школы.*

В итоге, получив чёткое понимание объекта и предмета исследования, мы повышаем шансы построения его плана, научно корректного и реализуемого.

#### **Список литературы**

1. Борытко, Н. М. Гуманитарно-целостный подход в педагогическом исследовании [Текст] / Н. М. Борытко // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. – 2011. – № 8 (62). – С. 20–24.

2. Плотников, К. Ю. Методическая система обучения информатике с использованием музыкально-компьютерных технологий: Монография. [Текст] / К. Ю. Плотников. – СПб.: Лема – 2013. – 268 с.

3. Современное музыкальное образование – 2014: Материалы XIII Международной научно-практической конференции [Текст] / Под общ. ред. И. Б. Горбуновой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. – 572 с.

## **ОСОБЕННОСТИ САМОВОСПИТАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ОФИЦЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

***Полковников А.В.***

начальник мастерской по ремонту вооружения,  
Пермский военный институт внутренних войск МВД России, Россия, г. Пермь

***Лымарев В.Н.***

преподаватель кафедры огневой подготовки, канд. пед. наук,  
Пермский военный институт внутренних войск МВД России, Россия, г. Пермь

В статье изложены вопросы самовоспитания и профессионального развития офицерского корпуса Советской армии. Раскрыты методы и методические приемы. Выделена роль самообразования в становлении личности офицера Советской армии. Главным способом самообразования офицера преподавателя является самостоятельная подготовка, ставшая неотъемлемой частью служебно-боевой деятельности.

*Ключевые слова:* офицерский корпус, самовоспитание, самообразование, саморазвитие офицера, самостоятельная подготовка офицера.

К вопросам самовоспитания и профессионального развития офицерского корпуса Советской армии всегда было приковано пристальное внимание. Еще в первые годы существования Красной Армии М.В. Фрунзе рекомендовал командирам и политработникам «постоянно развивать, обогащать свои познания... Поэтому необходима упорная систематическая работа над своим самообразованием, и это обязанность всех без исключения командиров».

Самовоспитание офицеров Советской армии обуславливалось большим количеством объективных социальных условий: требованиями социалистического общества к личности, службой в Вооруженных Силах СССР, системой педагогических воздействий, характером функциональных обязанностей, и др. Вопросы карьерного роста, напрямую зависящие от уровня развития

личности, не ставились при этом во главу угла, и отодвигались на второй план. Подавляющее большинство офицеров Советской Армии было коммунистами.

По своей сути, самовоспитание советского офицера являлось коммунистическим, носило ярко выраженную идеологическую окраску.

Оно включало в себя: – в первую очередь идейно-политическое, военно-профессиональное, нравственное, эстетическое, физическое развитие и др. Большое внимание уделялось развитию исполнительской дисциплины. Важнейшими мотивами работы офицеров над собой были глубокое усвоение и осознание идей марксизма-ленинизма, требований коммунистической морали, личная примерность политработников и т.д. Особую роль при этом играли коммунистические идеалы, образы людей, на которых стремились быть похожими, действиям и поступкам которых стремились подражать. Распространенными идеалами, активно влиявшими на самовоспитание офицеров, являлись герои художественной литературы, кино, театра, собирательные образы, в которых черты реальных людей как бы сливались с чертами литературных героев.

Широкое применение в процессе самовоспитания, кроме того, нашли следующие методы: самообязательство, самоорганизация жизни и деятельности, самоотчет. В качестве методических приемов использовались: саморазубеждение, самоупражнение, самоощущение. Большую помощь и роль в самовоспитании преподавателей играли: разработка и соблюдение правил [3, с. 84].

Помимо самовоспитания, важной формой самосовершенствования являлось самообразование. Сущность самообразования, его роль и возможности были глубоко раскрыты и всесторонне охарактеризованы в трудах В.И. Ленина. Роль самообразования была чрезвычайно высока, оно превратилось в одно из главных средств общего и профессионального развития советских офицеров, была не их личным делом, а прямой обязанностью.

Основу содержания самообразования советских офицеров составляли труды классиков марксизма-ленинизма, решения съездов КПСС и пленумов Центрального Комитета Коммунистической партии, различные партийные и государственные документы, труды руководителей КПСС и СССР.

Главным методом самообразования была работа с книгой. Здесь многое зависело от наличия у офицеров целого комплекса необходимых умений и навыков: умения быстро находить необходимую литературу, навыки быстрого ориентирования в тексте, умения анализировать прочитанный материал, систематичность работы, умение ориентироваться в потоке информации, и т.д. Широко применялись и использовались самостоятельные упражнения и тренировки, целенаправленное наблюдение за деятельностью своих товарищей, прослушивание радио передач, просмотр кинофильмов и телепередач. Немаловажным слагаемым было использование художественной литературы – при чтении происходит своеобразное «примеривание» к герою произведения, перенос на себя оценки даваемой герою, переживание данной самооцен-

ки. Важно, что все методы самообразования были подчинены одной общей цели, сочетались между собой [2, с. 171].

Наряду с широким применением методик самообразования, в 70 – 80 х годах XX века стало уделяться большое внимание по созданию внештатных факультетов повышения квалификации и школ молодых преподавателей, где организуется обучение по программе штатных академических курсов, предполагалось, что этот путь в сочетании с самостоятельной работой педагогов по совершенствованию своего методического мастерства позволит повысить уровень преподавания в военных вузах.

Без систематической, целенаправленной работы офицера преподавателя над уровнем своей подготовки невозможно успешное выполнение своих служебных обязанностей, продвижение по карьерной лестнице. В последнее время, значительное внимание стало уделяться уровню физической подготовки, кадровыми аппаратами проводится политика постепенного омоложения кадров.

На современном этапе развития Вооруженных сил России, принципы и методы самосовершенствования офицеров преподавателей мало отличаются от принципов, использовавшихся в вооруженных силах СССР, однако исчезла идеологическая составляющая, армия стала вне политики.

По-прежнему, главным способом самообразования офицера преподавателя является самостоятельная подготовка, ставшая неотъемлемой частью служебно-боевой деятельности. Большое количество учебных и воспитательных целей, которые ставятся и достигаются в ходе самостоятельной работы, требуют, чтобы она соответственно носила разнообразный и разноплановый характер.

Как правило, в условиях военных вузов самостоятельная подготовка заключается в систематическом изучении уставов, наставлений, приказов, директив и других официальных источников, а также военно-теоретических и политических источников, подготовка к сборам, занятиям различного вида в системе командирской подготовки и к учениям; тренировке в выполнении управленческих актов, в работе на средствах управления; действиях при вооружении и на боевой технике; изучение передового методического опыта боевой подготовки и ведения боевых действий; написание докладов и рефератов, просмотр учебных кинофильмов [1, с. 21]. Все большее применение находят межвузовские конференции, открытые семинары.

Отдельной строкой, проходит стажировка офицеров-преподавателей в районах ведения боевых действий (Северо-Кавказский регион), так, в ходе боевых действий в Чеченской Республике, боевых действиях в республике Дагестан, значительное количество офицеров военных вузов (более 1200 человек) получили практику боевого управления. Постепенно, преподаватели военно-учебных заведений начинают перенимать опыт войск, привлекаются к сборам командного и высшего командного состава округов и региональных командований, международным миротворческим учениям. Активизируется взаимодействие с учебными заведениями МО России, с 2000 года, офицеры изъявившие желание, регулярно направляются в академии МО, все большее

применение находят мультимедийные системы, использование сети Интернет, различных электронных баз данных.

Достижение многообразных задач в ходе самостоятельной работы, которая осуществляется разнообразными методами и приемами, невозможно без ее эффективной организации и непрерывного руководства в течение всего учебного процесса [2, с. 97]. При отсутствии контроля и руководства, нередко офицеры работают по совершенствованию своей подготовки от случая к случаю, а большинство вообще откладывает «: – на потом». Большинство, же из тех, кто занимается самоподготовкой, делают это недостаточно целеустремленно, бессистемно, не всегда правильно определяют свои приоритеты, наиболее целесообразные, эффективные, методы и приемы.

Подлинное становление педагога происходит в процессе повседневной педагогической деятельности, сочетающейся с целенаправленной методической и научно-исследовательской работой, самостоятельной учебной работой офицера.

Успех самостоятельной работы во многом, зависит от ее систематичности и планомерности, которые в первую очередь зависят от выделения специального времени для ее осуществления.

#### **Список литературы**

1. Белошитский А.В. Становление субъектности будущих офицеров в военном вузе [Текст] // автореферат дис. ... док. пед. наук. Воронеж, 2009. – 44 с.
2. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. [Текст] – М.: Академия, 2002. – 208 с.
3. Шахматова О.Н. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития педагогов профессиональной школы. [Текст] Дис. ... канд. пед. наук. – УГ ППУ, 2000. – 187 с.

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ИСКУССТВ И ДИЗАЙНА НА ОСНОВЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ**

***Полынская И.Н.***

профессор кафедры изобразительного искусства, доктор пед. наук, доцент,  
Нижевартовский государственный университет, Россия, г. Нижневартовск

В статье рассматривается совершенствование учебно-воспитательного процесса студентов факультета искусств и дизайна на основе целеполагания при обучении изобразительному искусству. В статье подчеркивается, что в процессе обучения изобразительному искусству необходимо создать условия, способствующие развитию у студентов умения создавать своеобразную систему целей и в процессе художественно-творческой деятельности самостоятельно планировать их реализацию.

*Ключевые слова:* целеполагание, художественно-творческая деятельность, учебно-воспитательный процесс, профессиональные компетенции.

Учебная деятельность студентов факультета искусств и дизайна может быть весьма разнообразной при проведении занятий по изобразительному

искусству. Это, например, художественно-творческая деятельность по созданию живописных, графических работ, объектов прикладного характера; познавательно-поисковая искусствоведческая, направленная на поиск исчезнувших или угасающих видов народных промыслов; научно-исследовательская деятельность по изучению новых технологий и техник рисунка, живописи, графики, восстановлению технологий создания изделий декоративно-прикладного характера; организационная деятельность для занятий теми или иными видами изобразительного и прикладного искусства; деятельность, ориентированная на распространение традиций изобразительного и декоративно-прикладного искусства России в целом и представителей малочисленных народов конкретного региона (в данном случае – Ханты-Мансийского автономного округа), в частности; образовательно-воспитательная деятельность по обучению школьников изобразительному и декоративно-прикладному искусству, которая позволяет приобщить их к истории и культуре своего края.

При этом следует подчеркнуть, что обучение художественным дисциплинам будет опираться на те знания, умения и навыки студентов, которые помогут сформировать, развивать и выявлять наиболее эффективные пути совершенствования учебно-воспитательного процесса на основе целеполагания.

Таким образом, среди основных этапов учебного процесса подготовки студентов факультета искусств и дизайна можно выделить следующие:

- ввод студентов в тематику /проблематику учебных занятий по изобразительному искусству;
- ознакомление с основными приемами, средствами, методами обучения, техниками и технологиями художественно-творческой работы, учебно-методической и специальной литературой, наглядными пособиями и т.д.;
- прогностическое тестирование уровня подготовки студентов к восприятию изобразительного и декоративно-прикладного искусства;
- организация художественно-творческой деятельности на основе самоконтроля и самооценки результатов этой деятельности;
- умение ставить определенные цели и задачи и достигать их;
- выполнение студентами практических заданий по дисциплинам предметной подготовки;
- самооценка уровня сформированности профессионально-художественных умений и навыков (на основе анализа результатов выполнения учебных, творческих и самостоятельных заданий).

Необходимым условием при обучении изобразительному искусству является рассмотрение и анализ процессов и характера целеполагания и планирования. Именно поэтому одним из направлений любого педагогического исследования является поиск оптимальных путей развития процессов целеполагания и планирования, обучения студентов умению воплощать свои творческие идеи через последовательную систему целей. Важное место в учебном процессе занимают цели и задачи, определяемые самими студентами, поскольку именно они наполняют смыслом и придают значимость всему процессу художественно-творческой деятельности.

Одним из аспектов механизма формирования модели целеполагания в управлении образовательным процессом на факультете искусств и дизайна

должна быть система критериев оценки успеваемости студентов, имеющую целью комплексную оценку результативности учебной и творческой работы студентов и качества освоения ими предметов избранной основной образовательной программы и отвечать требованиям ФГОС ВПО.

Целеполагание – это система профессионального осмысления объективной социально-психологической необходимости некоторого уровня развития личности современного человека, способного жить в контексте современной культуры и творить жизнь; это поиск максимально точной формулировки общего идеального образа такого человека; это аналитическая оценка природы детства, сущности развития личности и природы индивидуальности как условий, допускающих принятие цели воспитания; это система анализа конкретных обстоятельств, в которых находится конкретная личность, и соотнесение их с содержанием и поставленной цели образования [2, с. 54].

Целью учебно-воспитательного процесса студентов является не только передача им знаний, умений и навыков в учебной и художественно-творческой деятельности, но и формирование в них ведущих качеств личности. Одно из таких качеств – познавательная активность, которая проявляется в направленности и устойчивости художественного интереса, стремлении к эффективному овладению знаниями и способами деятельности, в мобилизации волевых усилий на достижение своих творческих целей. Здесь в комплексе проявляются эмоциональные, интеллектуальные и нравственно-волевые процессы. Это качество деятельности личности формируется главным образом в процессе познания, которое по своей природе связано с целенаправленной активностью студента. В данном случае активность выступает как средство и условие достижения цели.

Как показывает педагогический опыт, в своем большинстве, на всех этапах обучения студенты руководствуются заданными преподавателем целями, а не реализуют их самостоятельно. Поэтому в процессе обучения изобразительному искусству необходимо создать условия, способствующие развитию у студентов умения создавать своеобразную систему целей и в процессе художественно-творческой деятельности планировать их реализацию. Это, по нашему мнению, приведет к содержательному обогащению художественного интереса, художественно-творческой активности студентов и повлияет на их развитие, что позволяет определить следующие задачи:

1. Определить психолого-педагогические условия, влияющие на развитие способностей к созданию системы целей и планов.

2. Разработать содержание обучающих задач, вариативных заданий и упражнений, преднамеренно влияющих на развитие процессов целеполагания и планирования.

3. Проследить динамику их становления и развития.

Реализация задач, направленных на результативность процессов целеполагания и планирования учебного процесса на факультете искусств и дизайна должна исходить из определенных критериев:

- понимание, сохранение и удерживание целей поставленных преподавателем;

- проявление настойчивости, терпения и упорства в ее достижении;

- умение самостоятельной постановки реальной цели в соотношении со своими возможностями;
- определение правильности, последовательности промежуточных целей и времени на их выполнение;
- проявление самостоятельности в художественно-творческой деятельности, преодолении возникших трудностей;
- выбор способов, средств и приемов для достижения поставленных целей;
- реализация целей.

Системный подход к моделированию учебных занятий изобразительным искусством, ведущий к исконому результату (развитие творческого потенциала студентов и их интегративных умений и навыков), будет осуществляться по формуле: *цель – средства – полученные показатели*. При этом важно уметь сформулировать такую цель, которая бы как можно шире (в комплексе) охватывала круг качеств (умений), необходимых студенту как основа для самообразования и саморазвития. В общем плане такие цели обуславливаются формированием творческой и социальной активности студентов.

Процесс подготовки студентов выступает как целенаправленное взаимодействие преподавателей и студентов, в ходе которого решаются образовательно-воспитательные задачи. Это взаимодействие имеет своей конечной целью присвоение опыта, накопленного человечеством, во всем его многообразии.

#### **Список литературы**

1. Зимняя И.А. Компетентностный подход [Текст] // Высшее образование сегодня. 2006. № 8.
2. Польшкая И.Н. Формирование профессиональной компетенции в области рисунка у студентов факультета искусств и дизайна [Текст]: Монография. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2012.
3. Целеполагание в учебном процессе гуманитарного университета: Коллективная монография [Текст]. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. Гуманит. Ун-та, 2010.

### **ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ЗАИКАНИЕМ ВКЛЮЧЕННОГО В ИНКЛЮЗИВНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС**

***Поникарова В.Н.***

доцент кафедры дефектологического воспитания, канд. психол. наук, доцент,  
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,  
Россия, г. Череповец

***Староверова Т.С.***

магистрант кафедры дефектологического воспитания,  
ФГБОУ ВПО «Череповецкий государственный университет»,  
Россия, г. Череповец

В статье рассматриваются особенности психолого-педагогического изучения семьи, воспитывающей ребенка дошкольного возраста с заиканием, включенного в инклю-

живный образовательный процесс. Диагностический инструментарий, направленный на выявление причин, как способствующих, так и дестабилизирующих гармоничное развитие в семье ребенка с данной речевой патологией позволяет разработать содержание развивающей коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с заиканием, развивающей работы с родителями, направленной на оптимизацию личностного развития детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образовательного процесса.

*Ключевые слова:* социальное партнерство с родителями, дети дошкольного возраста с заиканием, психолого-педагогическое изучение семьи, инклюзивный образовательный процесс.

Инклюзивный подход в образовании в настоящее время, стал одним из основных гарантов в выборе направлений реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе с нарушением речи (Н.Н. Малофеев, З.И. Лаврентьева, В.И. Слободчиков и др.) [4].

Разработка социальных, психологических и педагогических условий инклюзивного образования обуславливает выстраивание новых путей взаимодействия между всеми его участниками. Одной из актуальных направленностей дошкольного учреждения, обеспечивающей не только эффективность процесса инклюзии детей с ограниченными возможностями, но и самих детей с ОВЗ, является сотрудничество педагогов и специалистов образовательного учреждения с их родителями. Процесс инклюзивного образования предполагает активное привлечение родителей, воспитывающих детей с ОВЗ в целенаправленную коррекционно-развивающую работу с ребенком и подразумевает ее продолжение в условиях семейного воспитания. Успешность процесса взаимного сотрудничества зависит от правильно осуществленного подхода со стороны педагогов, основанного на результатах, полученных при психолого-педагогическом изучении семьи.

Современная наука обладает достаточно разнообразным запасом средств, предназначенных для решения задач в отношении социального партнерства с родителями в условиях инклюзивного образования [1]. Однако в отечественной литературе вопросы социальной помощи семье, а так же проблема разработки и подбора диагностического инструментария по отношению родителей заикающихся дошкольников освещены недостаточно и имеют свои особенности.

Практически доказано, что достижение коррекционно-развивающего эффекта в комплексной системе мероприятий по устранению заикания у детей в условиях инклюзии не возможно без участия всех членов семьи и окружающих их взрослых. Поэтому необходимым звеном коммуникации участников инклюзивного педагогического процесса является взаимодействие педагогов со всеми родителями.

Психолого-педагогическое изучение семьи, установление контакта и мотивирование на сотрудничество с коллективом педагогов и специалистов в условиях инклюзивного образования приобретают особую важность и являются одним из первых этапов в установлении социального партнерства с семьями детей с ОВЗ.

Трудность данного изучения состоит в том, что семья, являясь достаточно закрытой ячейкой общества, особенно в которой растет и воспитывается ребенок с ограниченными возможностями, имеет свои скрытые тайны жизнедеятельности, семейные устои, взаимоотношения.

Психолого-педагогическое исследование семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, предполагает системный подход, с определением основных целей, задач, принципов, направлений и содержанием ее изучения [3], [7].

Проблемы, связанные с тяжелыми речевыми нарушениями детей отягощающе влияют на психику родителей, что является одной из причин возникновения коммуникативного барьера, разобщенности в детско-родительских отношениях. Поскольку заикание выступает как обстоятельство, препятствующее социальному общению ребенка, родителями зачастую его будущее рассматривается как не имеющее благоприятных социальных перспектив. Трудности родителей заикающихся детей имеют свою специфику и связаны со сложностью устранения речевого дефекта, требующего ежедневной большой психологической и физической нагрузки, истощающей их силы.

В связи с этим, основной целью психолого-педагогического изучения семьи, в которой растет и воспитывается ребенок дошкольного возраста с заиканием, будет являться выявление причин, вызывающих нарушение речи, а также выяснение факторов, препятствующих полноценному развитию ребенка и расстраивающих гармоничную внутрисемейную жизнедеятельность. Соответственно, в качестве задач психолого-педагогической диагностики подобной семьи следует рассматривать следующие:

- выявить уровень родительской компетентности в области понимания серьезности речевых нарушений (заикания) и наличия начальных знаний в области логопедии по оптимизации процесса преодоления заикания;
- определить степень соответствия условий, в которых воспитывается заикающийся ребенок дома, требованиям его возрастных особенностей развития;
- определить причины, дестабилизирующие внутрисемейную атмосферу и межличностные отношения;
- оценить наличие неадекватных моделей воспитания и форм общения в семье, воспитывающей ребенка с заиканием;
- разработать пути гармонизации внутрисемейного климата;
- определить направления социализации как детей с заиканием, так и их семей;
- подобрать диагностический инструментарий позволяющий охарактеризовать внутрисемейные факторы, не только способствующие, но и расстраивающий гармоничное развитие в семье ребенка с данной речевой патологией.

Согласно вышеперечисленному, в содержание исследовательской работы должны быть включены: диагностические, коррекционные и психотерапевтические аспекты [5].

Такой подход обязывает следовать следующему положению – принципу единства диагностики и коррекции, согласно которому максимально точное определение причин нарушений предполагает и возможность их успешного исправления или нивелирования; изучение семьи и ее трудностей на разных этапах взросления лица, имеющего нарушение темпо-ритмической организации речи (ребенка, подростка и т.д.); принцип учета психологических особенностей родителей.

Неоднородность субъектов исследования и вариативность возможных особенностей в развитии заикающегося дошкольника обязывает осуществлять изучение семьи в нескольких направлениях, которые целесообразно объединить в блоки.

Блок первый направлен на психологическое изучение ребенка с заиканием и изучение обстоятельств, влияющих на его развитие.

Блок второй предполагает исследование психолого-педагогических особенностей родителей и членов семьи, воспитывающих ребенка с заиканием.

Спектр проблем третьего блока включен в разряд междисциплинарных исследований, предполагающих выявление социальных факторов, подразумевающих создание благоприятствующих условий содействующих исправлению речевых нарушений и развития заикающегося дошкольника.

Психолого-педагогическое изучение семьи, воспитывающей заикающегося дошкольника, имеющих свою индивидуальность, претендует на разнообразие необходимого диагностического инструментария в рамках того или иного стандартизированного и нестандартизированного метода. В качестве методов психолого-педагогического изучения семьи используются не только основные: наблюдение и эксперимент, но и дополнительные методы: интервьюирование, социологические вопросы, анкетирование, изучение документации и др. При психолого-педагогическом изучении семьи с целью получения объективных результатов рационально применять совокупность методик, соответствующих принципам валидности и надежности, а так же существу изучаемого предмета и конкретного продукта, который прогнозируется исследователем [2].

В качестве примера может быть использован следующий диагностический инструментарий: «Анкета для родителей» (по Г.П. Лаврентьевой), с целью выявления признаков тревожности в поведении заикающихся детей в домашней обстановке; «Анкета для родителей», направленная на выявление готовности старших дошкольников с заиканием к школьному обучению; «Тест-опросник», выявление коррекционно-логопедической компетентности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с заиканием; «Тест родительского отношения к коррекции заикания и других нарушений, им обусловленных»; «Тест жизнестойкости» С. Мадди, адаптированный Д.А. Леонтьевым и Е.И. Рассказовой, для исследования способности родителя ребенка с ОВЗ выдерживать хронические жизненные воздействия; «Диагностика родительской тревожности» (А. М. Прихожан) и др.

Для последующей оценки можно условно выделить следующие критерии:

- понимание и принятие целей и задач коррекционно-логопедической работы по преодолению заикания у детей;
- присутствие внутреннего мотива сотрудничества с педагогами и специалистами /со всеми членами/ инклюзивного образовательного процесса;
- наличие основного минимума теоретико-практических знаний и умений при коррекции заикания у детей дошкольного возраста;
- понимание специальных терминов, используемых в логопедии, относительно данного речевого дефекта;
- активная позиция в самостоятельном приобретении и пополнении знаний в области специальной педагогики;
- умение применить на практике имеющиеся знания на занятии с ребенком;
- умение адекватно оценить эффективность и продуктивность своей работы, проведенной со своим ребенком.

Опираясь на данные научных исследований, выделяют структуру коррекционно-логопедической компетентности родителей, которую составляют следующие компоненты: *мотивационно-целевой* – предполагает наличие у родителей представлений о целях и задачах коррекционно-развивающей деятельности, присутствия внутренних мотивов, способствующих коррекции речевого нарушения у ребенка; *когнитивный* – подразумевает владение родителями основными теоретическими и практическими умениями и навыками логопедической работы по преодолению заикания у детей дошкольного возраста в домашних условиях; *деятельностный* – практическое применение имеющихся знаний в области коррекционной педагогики, умение организовать коррекционно-развивающиеся занятия; *оценочный* – способность родителей дать качественную оценку проделанной коррекционно-развивающей работы в домашних условиях [8].

На основании полученных данных диагностического изучения семей, воспитывающих заикающихся детей, будет разработано содержание развивающей коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с заиканием, развивающей работы, направленной на оптимизацию личностного развития детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образовательного процесса с родителями и педагогами.

#### Список литературы

1. Грибоедова Т.П., Мешкова С.И. Социальное партнерство в образовании: теория, опыт, механизмы реализации: учебно-методическое пособие/ Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2008. – 144 с.
2. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2001. – 185 с.
3. Лубовский В.И. Общие проблемы специальной диагностики // Специальная психология / В.И.Лубовский. – М., 2003. – 160 с.
4. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия / Н.Н. Малофеев. – М., 2010.- Ч.1. – 319 с.
5. Рассказова Е.В. Диагностика отношений в семье, имеющей ребенка с отклонениями в развитии [Электронный ресурс]- <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=510263>

6. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие. – М.: Владос, 1996. – 529 с.
7. Ткачева В.В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии / В.В. Ткачева. – М.: УМК «Психология», 2004. – 192 с.
8. Чехомова Ю.В. «Формирование коррекционно-логопедической компетенции родителей» // Логопед. – №2, 2011. – 89-94 с.

## **ОБРАЩЕНИЕ С ДЕТЬМИ-СИРОТАМИ В ПЕРИОД АНТИЧНОСТИ И СРЕДНЕВЕКОВЬЯ**

*Потепалов Д.В.*

ст. преп. кафедры профессиональной педагогики,  
Российский государственный профессионально-педагогический университет,  
Россия, г. Екатеринбург

В работе рассматривается отношение взрослой части населения к детям-сиротам и детям, оставшимся без попечения родителей в период Античности и Средних веков. Отмечается, что участие государства и социума в судьбе таких детей было продиктовано не гуманизмом, а объясняется тем, что из них часто вырастали преступники и другие деклассированные элементы, а также присутствовали прагматические интересы.

*Ключевые слова:* детство, дети-сироты, приют, воспитательный дом.

Во все века люди были склонны абсолютизировать настоящее и экстраполировать свои чувства, желания, свой образ мышления и свое отношение к миру на отдаленные от нас во времени исторические эпохи. Лишь немногие способны увидеть в этом проблему, осознать изменчивость мира. Признание изменчивости жизни и общества, его ментальности требует интеллектуального усилия и воображения. Этими качествами обладает американский историк и демограф Л. Демоз. Он считает, что с детьми в прошлом обращались так, что это вызывает негодование. «История детства – это кошмар, из которого мы только недавно стали выходить. Чем дальше в историю – тем меньше заботы о детях и тем больше у ребенка вероятности быть убитым, брошенным, избитым, терроризированным и сексуально оскорбленным». Так, в античности (до IV в. н.э.) младенцев топят, замуровывают в горшки, бросают в безлюдном месте. Причины: слаб, плохо кричит (так старейшины отбирали будущих граждан – воинов в Спарте: громкий голос – живи, слабый – в пропасть), нечем кормить, просто не нужен. В 347 г. по настоянию христианской церкви в Римской империи был принят закон, запрещающий детоубийство [3, с. 99]. Аналогичных научных взглядов придерживался французский историк, представитель школы «Анналов», Ф. Арьес (1914-1984), который на основе анализа широкого круга источников, пришел к выводу, что до XVI в. в средневековом европейском обществе отсутствовало понятие о ценности жизни ребенка. По его мнению, в Средние века еще не была открыта категория детства как особого качественного состояния человека. Детство считали не более чем кратким

переходным этапом. Детей не воспринимали как полноценные человеческие существа и не дорожили ими. Детская смертность была столь высока, что не вызывала не только больших переживаний, но вообще эмоций. Медиевисты отмечают, что во всех мемуарах и письмах этой эпохи крайне редко встречаются упоминания о смерти детей. Высокая смертность покрывалась еще более высокой рождаемостью. Никто не думал, что ребенок уже являлся человеческой личностью. В одном из стихотворений XIII в. говорится:

... ребенок, не достигший шестилетнего возраста,  
Мало чего стоит, потому что мало что умеет и знает [2, с. 66].

От фактов бездушного, грубого, жестокого обращения с детьми-сиротами трудно уйти. Ими полна сохранившаяся с глубокой древности литература. В исторической области Древней Греции – Беотии дети бедняков передавались в распоряжение государства, которое впоследствии за известное вознаграждение отдавало их в частные руки. Тот, за кем сохранялась последняя цена, оставлял их затем в качестве рабов. В Древнем Риме дети, подбрасываемые при *columna lactaria* (одна из многочисленных колонн, находившихся в римских форумах), воспитывались затем за счет государства, а многие из них продавались в качестве рабов, были принуждаемы к проституции, были уродуемы с той целью, чтобы могли заниматься попрошайничеством и пр. В Пекине незадолго начала новой эры по распоряжению правительства каждое утро до солнечного восхода высылались запряженная одним быком тележка для поднятия подкидышей, которая должна была объезжать весь город, причем ударами в металлическую доску давалось родителям знать о приближении телеги. Мертвые и живые дети с такой жестокостью были сбрасываемы в одну общую кучу, что только немногие из них оставались живыми. Эти последующие поступали затем на государственный счет в воспитательный дом [4, с. 157]. Даже известные люди поступали по отношению к своим детям весьма равнодушно и самонадеянно. Например, французский философ, писатель, мыслитель эпохи Просвещения Ж.-Ж. Руссо (1712-1778) отдал в воспитательный дом своих собственных прижитых в браке детей и сделал это с такой беспечностью, что когда позднее раскаялся, то уже не смог их разыскать [4, с. 162].

Значительно сложнее найти примеры заботы и внимания к детям, но они имеют место. Например, в Древнем Риме практиковалась раздача припасов, а иногда и денег бедным людям, а при императорах Нерве и Траяне это право было распространено на сирот и детей, так называемых *pueri et puellae alimentaire* (мальчики и девочки, получающие пособия) [1, с. 21]. В Милане в 787 г. был учрежден приют для подкидышей, где они содержались до восьмилетнего возраста. Германия имела в XIV в. «дом для найденышей» во Фрейбурге. В XV в. возникают воспитательные дома в Аугсбурге, Эсслингене, Бреславле. Целтес отзывался с большой похвалой о двух домах Нюрнберга, «в которых воспитываются дети, покинутые своими

матерями вследствие бедности, позора, из страха или стыда». В них осуществлялось не только вскармливание, но и образование. Окончившие воспитательные дома мальчики поступали в торговцы или в рабочие, девочки получали приданое и всем предоставлялось гражданство. Во Франции дом для призрения подкидышей был основан в первой половине XVI в. Французский государственный деятель, глава правительства Людовика XIV Ж.-Б. Кольбер (1619-1693) в 1670 г. создал образцовое заведение руководствуясь принципом: «христианская любовь требует призрения подкидышей, которые некогда могут принести пользу государству» [4, с. 158-160]. Как правило, западные и отечественные исследователи связывают это с милосердием взрослой части населения, с практикой всеобщей заботы об оставшихся без родительского попечения детях в прежние времена.

Однако объяснять это заботой и любовью к детям – значит быть не объективным. Нравнодушное отношение к детям-сиротам со стороны государственной власти и общества в Древнем мире и в Средних веках не было продиктовано гуманизмом (несмотря на пропаганду христианства), а основными мотивами сохранения жизни несовершеннолетних, восприятия их как полноценных человеческих существ были другие. Связано это с тем, что очень часто беспризорные дети плохо воспитывались, их воспитывала улица. В чрезвычайно большом количестве из них вырастали бродяги, проститутки, преступники и пр., поэтому для государства повзрослев они представляли серьезную угрозу. Известно, что из 1200 преступников в городе Людвигсбурге 310 было незаконнорожденных; 126 вовсе не пользовались родительским воспитанием, выросли на попечении чужих родителей; 352 происходили от плохих, отчасти уже отбывавших наказание родителей... [4, с. 6]. Осознание опасности вынуждало правителей страны и инициативных общественных деятелей организовывать опеку над неблагополучными детьми. Присутствовал и прагматический расчет, так как повзрослев, ребенка можно было, по сути, выгодно продать частному лицу, или он мог работать на государство. Подтверждается это многочисленными примерами очень сурового обращения с ними, о чем говорилось выше. Единственным субъектом не пренебрегавшим интересами детей-сирот, заботившимся о них, стремившимся воспитать их на основе гуманистической (религия Иисуса Христа) морали была христианская церковь, но и у нее были свои прагматические интересы – усиление роли христианской религии в обществе, увеличение слоя духовенства и др.

#### **Список литературы**

1. Лафарг. Благотворительность [Текст] / Лафарг. – Одесса, 1905. – 40 с.
2. Потепалов, Д.В. Педагогический анализ детства в книге Ф. Арьеса «Ребенок и семейная жизнь при Старом порядке» [Текст] / Д.В. Потепалов // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: Материалы VI Всерос. науч.-практ. конф., г. Екатеринбург, 11-14 ноября 2013 г. / Науч. ред. д-р пед. наук, проф. Е.М. Дорожкин и др. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. –Том I. – С. 66-68.
3. Потепалов, Д.В. Обращение с детьми в античную эпоху [Текст] / Д.В. Потепалов // Современные тенденции в образовании и науке: сб. науч. тр. по материалам Междунар.

науч.-практ. конф., г. Тамбов, 28 нояб. 2014 г. Тамбов: ООО Консалтинговая компания Юком, 2014. – Ч. 2. – С. 99-101.

4. Рошер, В. Система призрения бедных и мероприятия против бедности [Текст] / Рошер В. – Черкасы, 1899. – 350 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ**

***Салихова М.Н.***

старший преподаватель кафедры технологии металлов и ремонта машин,  
ФГБОУ ВО Уральский ГАУ, Россия, г. Екатеринбург

***Гальчак И.П.***

старший преподаватель кафедры технологии металлов и ремонта машин,  
ФГБОУ ВО Уральский ГАУ, Россия, г. Екатеринбург

***Волинкин В.В.***

доцент кафедры технологии металлов и ремонта машин, канд.техн.наук  
ФГБОУ ВО Уральский ГАУ, Россия, г. Екатеринбург

Статья посвящена вопросу разработки системы оценочных средств в учреждениях высшего образования. Авторами рассмотрены этапы формирования фонда оценочных средств.

*Ключевые слова:* система качества образования, компетентностный подход, фонд оценочных средств.

Основная образовательная программа бакалавриата, реализуемая ФГБОУ ВО Уральский ГАУ направления подготовки «Агроинженерия», представляет собой систему документов, разработанных и утвержденных высшим учебным заведением с учетом требований рынка труда на основе Федерального государственного образовательного стандарта по соответствующему направлению подготовки. Разработанные в университете образовательные программы по новым стандартам ориентируются не на содержание, а на результат образования, и направлены на подготовку профессионально компетентных, конкурентоспособных специалистов, способных к адекватному профессиональному самоопределению и использованию накопленного опыта для приобретения новых компетенций. Для аттестации студентов в ВУЗе создаются фонды оценочных средств, которые являются составной частью учебно-методических комплексов изучаемых дисциплин. Преподаватель в рабочей программе планирует, какими способами и средствами будут оцениваться результаты обучения, что будет служить доказательством достижения целей образовательных программ.

Согласно ФГОС ВПО и международным документам в области высшего образования можно выделить два метода оценивания, которые представлены на рис. 1 [4]:



Рис. 1. Методы оценки качества подготовки студентов

В настоящее время традиционные методы контроля знаний обучающихся пересматриваются с учетом методов с инновационными подходами, которые позволяют отслеживать, а главное диагностировать процесс обучения и по необходимости вносить последующие изменения в ход реализации образовательной программы с целью повышения качества ее результатов [1].

В соответствии с ФГОС для установления соответствия соотношения уровня подготовки обучающихся требованиям рабочей программы разрабатываются фонды оценочных средств [2, 3].

В рамках проектирования оценочных средств для определения качества подготовки выпускника можно выделить следующие направления:

- создание методологии разработки и процедур внедрения современных систем средств и технологий для текущей и промежуточной аттестации студентов, как элемент вузовской системы мониторинга, как качества образования;
- совершенствование и модернизация системы итоговой государственной аттестации выпускников.

Создание вузовского фонда оценочных средств необходимо проводить в несколько этапов (рис. 2).

В целом современная система оценки знаний должна позволять выпускникам, так и учебным заведениям, а также сторонним организациям более объективно оценивать качество приобретаемых профессиональных и общих компетенций, результативность учебного процесса, образовательной программы, степень их адекватности условиям будущей трудовой деятельности.

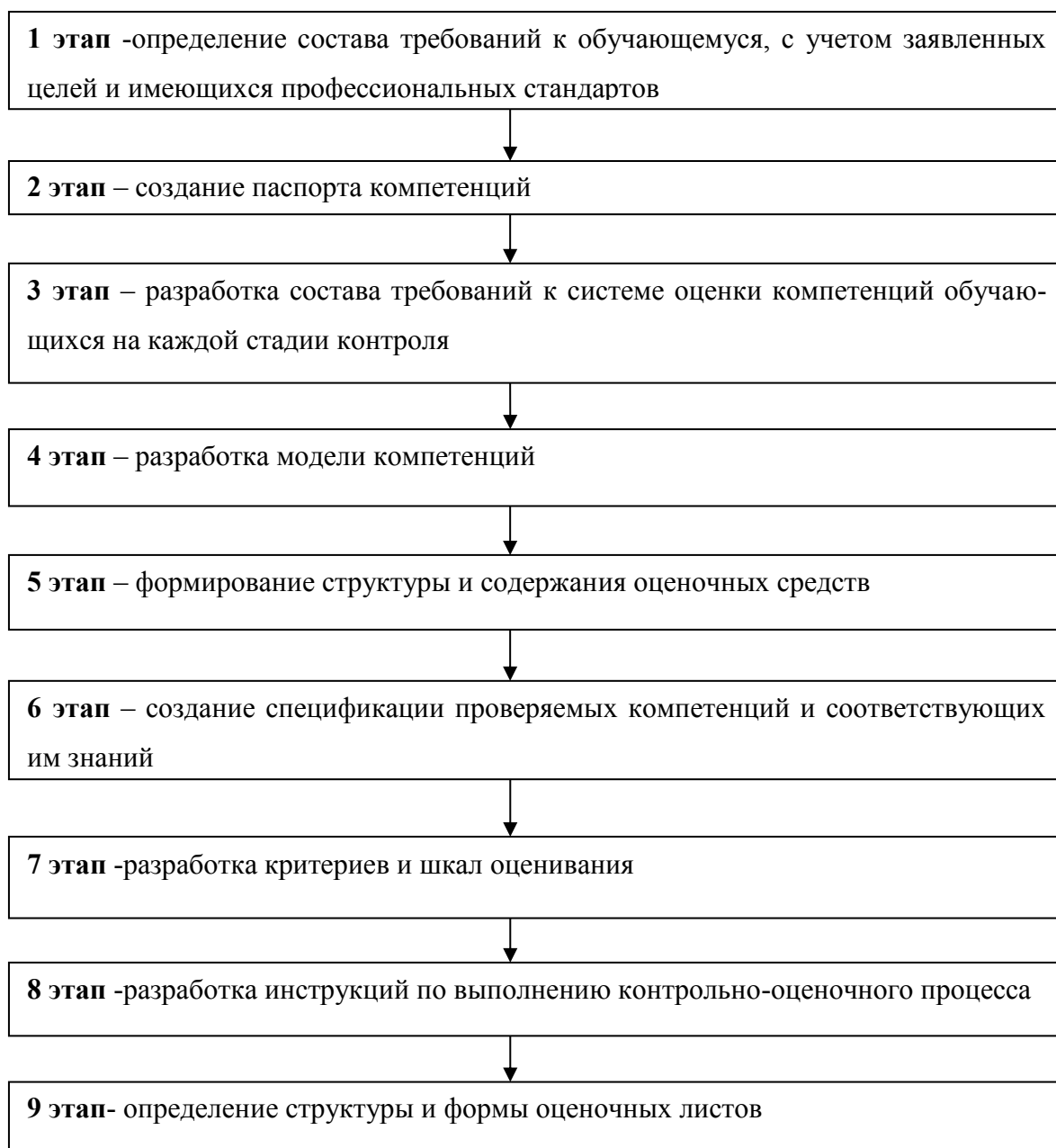


Рис. 2. Этапы создания фонда оценочных средств

В целом организация и технология оценивания компетенций должны способствовать повышению мотивации обучения и качества подготовленности студентов, росту квалификации преподавателей, связанной с формированием профессиональных компетенций в области контрольно-оценочной деятельности.

#### Список литературы

1. Ефремова, Н.Ф. Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фонда оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО нового поколения: Установочные организационно-методические материалы тематического семинарского цикла / Н.Ф. Ефремова, В.Г. Казанович. – М.: ИЦПКПС, 2010. – 36 с.

2. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе/

В.А. Богословский, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун, О.П. Мелехова, С.Е. Родионова, В.А.Тарлыков, А.А. Шехонин. – М.: Изд-во МГУ, 2007 . – 148 с.

3. Михайлова, Н.С., Минин, М.Г., Муратова, Е.А. Разработка фонда оценочных средств в проектировании образовательных программ// Фундаментальные исследования. – 2009.- № 2. – С. 81-82.

4. Пермяко, О.Е., Менькова, С.В. Диагностика формирования профессиональных компетенций.-М.:ФИРО, 2010. – 114 с.

## **О КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА**

***Сафронов А.П.***

ст. преподаватель, кандидат военных наук, доцент,  
Военная академия РВСН им. Петра Великого, Россия, г. Москва

***Селезнев М.Е.***

научный сотрудник, кандидат военных наук  
Военная академия РВСН им. Петра Великого, Россия, г. Москва

***Федотов С. А.***

ст. научный сотрудник, доцент,  
Военная академия РВСН им. Петра Великого, Россия, г. Москва

***Хрисолури В.Л.***

научный сотрудник,  
Военная академия РВСН им. Петра Великого (Филиал), Россия, г. Серпухов

В статье компетентностный подход рассматривается как одно из перспективных направлений в подготовке специалиста. Применение компетентностного подхода позволяет готовить специалистов самых различных отраслей на высоком уровне, способных адаптироваться к сложным условиям современной динамично изменяющейся обстановки.

*Ключевые слова:* компетенция, компетентностный подход, компетентностная модель, формирование компетенций.

В связи с повышением требований к уровню квалификации специалиста, а также с учетом динамично изменяющейся обстановки в многополярном мире, современные требования к совершенствованию профессионального образования в Российской Федерации требуют применения новых подходов к организации непрерывной профессиональной подготовки специалистов в системе основного профессионального образования, которое направлено на подготовку высококвалифицированных управленческих и инженерно-технических кадров, приобретение ими теоретических знаний, устойчивых практических умений и навыков.

В настоящее время одной из важнейших и сложнейших задач системы образования страны является подготовка специалиста – профессионала, способного выполнять возложенные на него функции сразу после обучения, с

учетом опыта, накопленного ранее, а также применением современной техники, программного и других видов обеспечения.

Многообразие и сложность задач, стоящих перед обучающимися, готовящимися стать специалистами, требует от системы образования постоянной модернизации процесса обучения. В настоящее время основным направлением совершенствования процесса обучения является переход от «знаниевого» подхода в подготовке специалистов к «компетентностному» подходу. Следует отметить и тот факт, что переход к новым (на основе компетентностного подхода) критериям оценки качества подготовки специалиста обусловлен тем, что государству (различным министерствам и ведомствам) требуются не просто специалисты определенного профиля, владеющие некоторым набором знаний, умений и навыков, а специалисты, обладающие набором личностных качеств и проявляющие эффективное поведение в процессе решения задач профессиональной деятельности.

В современных условиях знание должно включать также и характеристики деятельности специалиста, прошедшего обучение по конкретной образовательной программе.

В процессе разработки компетентностной модели специалиста следует учитывать:

- требования заказчика к уровню подготовки специалистов и квалификации, которую должны иметь выпускники образовательных учреждений (несомненно, эти требования должны в полной мере отражать потребность соответствующих министерств и ведомств, экономики и социальной сферы, в том числе науки и техники);
- требования к содержанию и качеству подготовки специалистов, которые должны позволять обеспечить своевременное назначение на должность специалистов, способных обеспечить высокое качество профессиональной деятельности;
- структуру содержания предметных областей, изучаемых в отдельных дисциплинах согласно образовательной программе;
- единую унифицированную обобщенную структуру компетентностной модели для всех направлений подготовки;
- согласование содержания компетентностной модели (описание характеристик выпускника) между заказывающими и всеми заинтересованными в получении специалистов организациями, а также образовательными учреждениями, осуществляющими их подготовку;
- формирование компетентностной модели как открытой структуры.

Ее формирование происходит при переходе обучаемого с уровня на уровень образовательной системы, а также в процессе приобретения опыта работы на соответствующем рабочем месте (должности). Содержание компетентностной модели должно быть адекватным уровню образовательной системы.

В моделях компетентностного типа будущий специалист (выпускник учебного учреждения) может быть представлен как личность, имеющая

определенный набор ключевых компетенций, способная адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям профессиональной деятельности.

Говоря о сущности «компетентностного» подхода и всего, что с ним связано нельзя обойтись без таких понятий и определений, как компетенция и компетентность, а также глубокого понимания их сущности и содержания. Так, компетенции – комплекс сформированных в процессе образования и в результате накопленного практического опыта возможностей эффективного поведения в определенных жизненных ситуациях и в профессиональной деятельности. Компетенции – это не только результат содержания образования, но и результат применения образовательных технологий, методов, организационных форм учебной среды. Компетенции связывают возможности специалиста и условия реализации этих возможностей в профессиональной деятельности.

Компетенция – знание, опыт, теоретико-прикладная подготовленность к использованию знаний, способность и готовность применить знания, навыки и умения и личностные качества для успешной деятельности в своей области. Это комплексная характеристика личности, которая приобретается и проявляется в деятельности и включает такие составляющие как: когнитивную (профессиональные знания), деятельностную (профессиональные умения и навыки), ценностно-мотивационную (мотивы, цели, потребности, ценностные и этические установки, профессиональная мотивация), рефлексивную (умение сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития).

Следует отметить, что под компетенцией в менеджменте понимается способность человека следовать определенным стандартам поведения. Несмотря на с первого взгляда весьма категоричную формулировку, компетенция в таком понимании выступает в качестве так называемого «мягкого» критерия того, как должна быть выполнена работа, деятельность. Здесь под «мягкостью» компетенции как критерия подразумевается факт качественной оценки компетенции путем наблюдения за поведением.

В настоящее время различают несколько групп компетенций.

Приобретенные компетенции – знания и умения, приобретенные в ходе обучения, выполнения должностных обязанностей, действий, связанных с профессиональной деятельностью и специальностью. Оценка таких компетенций можно осуществлять, например, на экзаменах или с использованием специально для этого разработанных тестов.

Природные компетенции – базовые качества личности (экстраверсия / интроверсия, эмоциональная стабильность / тревожность, приятность / цинизм, открытость опыту / культурное несоответствие, добросовестность / спонтанность). Их оценка проводится на основе личностных тестов.

Адаптивные компетенции – набор качеств, позволяющих достигать целей в новой профессиональной среде. Оценка адаптивных компетенций осуществляется также с помощью личностных тестов.

Основной характеристикой компетенций является гибкость перехода общих компетенций в новые виды деятельности, проявляющаяся в умении

использовать имеющиеся знания и опыт в новых условиях. Таким образом, компетентность – способность осуществлять какую – либо деятельность (привычную, новую) на основе единства знаний, умений и навыков.

Применять «компетентностный» подход в образовании необходимо комплексно, учитывая, что принципы его изначально уже заложены в Федеральных государственных образовательных стандартах, и соответственно должны реализовываться в квалификационных требованиях и общей образовательной программе подготовки соответствующего специалиста, где собственно и происходит разделение уровней и измерение компетенций.

Компетенции должны иметь междисциплинарный характер и могут сводиться в группы: общепрофессиональные, профессиональные (по видам деятельности) и т.п.

Требования к уровню подготовки должны быть совместимы с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов высшего (среднего) профессионального образования, а также обеспечивать наращивание профессиональных знаний, умений и навыков специалистов в рамках изменившихся требований к уровню квалификации.

При формировании требований к уровню подготовки специалистов рекомендуется устанавливать следующие уровни:

- *иметь представление* – способность идентифицировать объект (явление), дать его качественное описание, сформулировать характерные свойства, указать его отношение к объектам (явлениям) подобного рода (достигается в основном проведением лекций);

- *знать* – способность воспроизвести учебный материал с требуемой степенью точности: сформулировать и записать закон, определение, с достаточной полнотой описать события, процесс. Указанный уровень подготовки может быть достигнут путем проведения семинаров, самостоятельной работы;

- *уметь* – способность использовать знания для решения стандартных задач соответствующей сферы деятельности с возможным использованием справочной литературы. Может достигаться проведением ряда взаимосвязанных групповых, лабораторных и практических занятий;

- *иметь навык* – способность выполнения (воспроизведения) действий без поэлементной сознательной регуляции и контроля. Достигается проведением групповых упражнений, тактических (тактико-специальных) занятий и учений;

- *владеть* – способность выполнять необходимые действия без дополнительного справочного материала, переносить знания и умения в другую пограничную сферу деятельности, решать нестандартные задачи. Данный уровень подготовки достигается привитием командно-методических навыков, навыков воспитательной работы и др. навыков.

Следует понимать, что каждому уровню обученности должен соответствовать свой набор компетенций, который требует тщательного определения, выбора и проработки.

В сфере профессионального образования компетенция определяется как готовность и способность будущего специалиста эффективно организо-

вывать внутренние и внешние ресурсы для решения поставленных задач. Компетенция проявляется через постановку и достижение цели в субъективно новой ситуации. При таком понимании компетенция является единой, системной характеристикой, не поддающейся расчленению на отдельные элементы.

Исходя из вышесказанного следует, что компетентность будущего специалиста – результат деятельности образовательного учреждения, выражаемый в освоении обучаемыми определенного набора способов деятельности по отношению к определенному объекту воздействия.

Набор осваиваемых способов деятельности специалиста является необходимым условием его профессионального становления и позволяет обучаемым оказываться в обстановке, адекватной типичным (прогнозируемым) и нестандартным ситуациям. Только такой подход к набору осваиваемых способов деятельности и является предметом запроса заказывающих министерств и ведомств, который может быть актуален на протяжении определенного периода. В дальнейшем набор таких способов должен корректироваться, в связи изменениями в должностных обязанностях и предназначении специалиста, а также при изменениях, происходящих в социально-экономической и других ситуациях.

Особенность компетентности как результата образования состоит в том, что она в сравнении с другими результатами образования:

- является интегрированным результатом;
- позволяет решать целый класс задач (в отличие от элемента функциональной грамотности);
- существует в форме деятельности, а не информации о ней (в отличие от знания);
- переносима (связана с целым классом предметов воздействия), совершенствуется не по пути автоматизации и превращения в навык, а по пути интеграции с другими компетентностями: через осознание общей основы деятельности наращивается компетенция, а сам способ действия включается в базу внутренних ресурсов (в отличие от умения);
- проявляется осознанно (в отличие от навыка).

Универсальными компетенциями специалиста можно назвать такие, которыми, в первую очередь, должен обладать каждый член общества (коллектива специалистов), и, во вторую очередь, можно было бы применять в самых различных ситуациях. Такие компетенции являются ключевыми, и таким образом, применимыми в различных ситуациях.

Специальными компетенциями являются такие, которыми должен обладать каждый специалист- профессионал и которые применимы в сфере профессиональных и общественных отношений в целом.

Поведенческие индикаторы специалиста – это стандарты эффективного поведения, которые наблюдаются в действиях профессионально подготовленного человека, обладающего конкретной компетенцией. При этом предполагается, что если человек (специалист) ведет себя в соответствии с ука-

занными индикаторами, то он достигает таких результатов в работе, которые соответствуют показателям лучших специалистов- профессионалов.

Модель компетенций специалистов (профессионально-компетентностная модель) – это полный набор компетенций, характеризующий эффективное поведение человека, выполняющего профессиональную деятельность.

Понятие компетентностной модели является емким и многообразным, оно должно включать различные параметры специалиста, а также учитывать степень воздействия на объект исследования внешних и внутренних факторов и условий, влияющих на формирование компетентности специалиста. Так, в настоящее время в теории управления принято выделять *пороговые компетенции* – знания и характеристики поведения, необходимые для допуска специалиста к выполнению профессиональной деятельности (работы), и дифференцирующие компетенции знания и характеристики поведения, которые позволяют отличать наилучших работников (специалистов) от средних и плохих. Учитывая и варьируя этими компетенциями в подготовке специалиста можно повысить эффективность как самого процесса непрерывного обучения, так и уровня обученности каждого специалиста в отдельности, с точки зрения индивидуального подхода.

Компетентность специалиста неразрывно связана с компетентностью педагога, осуществляющего подготовку первого. Исходя из этого следует обозначить ряд компетенций педагогов, а также их сущность и содержание.

Важнейшая компетенция лучших педагогов – развитие других, проявляется при использовании инновационных программ и способов обучения, выполнении функции эффективного тьютора, облегчающего самостоятельное освоение учебного материала, а также при использовании обратной связи от обучающего к обучаемому (на основе позитивных ожиданий). Кроме того, поведенческими индикаторами данной компетенции являются: изменяет ли педагог учебные планы и методы в соответствии с учебными целями обучаемого, верит ли в потенциал, заложенный в программах и в самом обучаемом (имеет ли положительные ожидания), ориентирован ли на гуманистическое обучение.

Компетенция межличностное понимание связана с интересом в передаче знаний, в широком понимании этого слова, обучаемым специалистам. Лучшие педагоги интересуются обучаемыми (другими людьми), получают наслаждение от общения с обучающимися, имеют положительные ожидания по отношению к обучающимся. Наиболее часто встречающиеся индикаторы для этой компетенции: тратить время на выслушивание проблем обучаемых (причем как личных, так и связанных с образовательным процессом); знать потребности, взгляды, настроения, интересы обучаемых; иметь понимание текущей ситуации, которую переживают обучающиеся; знать о прогрессе бывших обучаемых (специалистов) после окончания образовательного учреждения, радоваться успехам своих учеников.

Компетенция самоконтроль очень важна для педагогов, часто сталкивающихся с кризисами, расстроенными обучаемыми и т.п. Лучшие педагоги не позволяют смешивать свои личные эмоции с исполнением педагогической

деятельности, проявляют выдержку и такт. Лучшие преподаватели испытывают истинное наслаждение от работы и одновременно ощущают ответственность, имеют серьезные обязательства по отношению к обучающимся и к подготовке специалиста в целом.

Кроме вышеперечисленных известны и сформулированы в настоящее время целый ряд компетенций. Вот лишь некоторые из них:

- ориентация образовательной услуги на потребителя (выяснение скрытых потребностей обучаемых, постоянная работа над их удовлетворением, доступность педагога);
- сотрудничество (способность налаживать сотрудничество с коллегами, администрацией, обучаемыми, умение разрешать конфликты);
- аналитическое мышление (преподаватели задумываются о связях темы занятия и способах, с помощью которых можно эффективно донести знания до обучаемых);
- гибкость (способность принимать и ценить различные точки зрения, свойство легко принимать изменения, связанные с подготовкой специалистов, способность оставаться объективным).

Таким образом, определение компетенций для специалистов и их педагогов кропотливый и творческий процесс. Очевидно, что компетенции фактически не имеют строго очерченных границ и абсолютно точных формулировок, но их многообразие, взаимосвязанность и определенность позволяет формулировать и в конечном итоге формировать весь комплекс учебно-методических материалов, позволяющих с высоким качеством реализовывать основные образовательные программы по подготовке будущих специалистов, а также обеспечить эффективную подготовку этих специалистов.

#### **Список литературы**

1. ФЗ-273 «Закон об образовании в Российской Федерации». Москва, 2013 г.
2. Бадейко В.И. Компетенции в профессиональном образовании. Высшее образование в России. №11. Москва, 2004.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Исследовательский центр качества подготовки специалистов. Москва, 2004.

## **ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ В ВУЗЕ**

***Сидорова Е.Б.***

старший преподаватель кафедры дискретной математики и информатики,  
Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова,  
Россия, г. Чебоксары

В статье обозначены цель и главные задачи балльно-рейтинговой системы оценки знаний студента и описан опыт внедрения балльно-рейтинговой системы в вузе.

*Ключевые слова:* рейтинговая система оценки, мониторинг, критерии оценки, google таблицы.

Одним из способов оценки знаний студентов является балльно-рейтинговая система. Под балльно-рейтинговой системой (БРС) понимается

система количественной оценки качества освоения образовательной программы студентами.

Целью введения балльно-рейтинговой системы в университете является комплексная оценка качества учебной работы студентов на основе регламентации семестровых контрольных мероприятий по каждой учебной дисциплине, структурирования и активизации самостоятельной работы студентов, повышения объективности оценки успеваемости [1, с. 1].

Главными задачами балльно-рейтинговой системы являются:

- повышение мотивации студентов к освоению образовательных программ путем более высокой дифференциации оценки их учебной работы;
- выработка единых требований к оценке знаний в рамках отдельной дисциплины;
- стимулирование студентов к систематической аудиторной и самостоятельной работе;
- организация непрерывного мониторинга за работой студентов в течение всего семестра;
- получение, накапливание и предоставление информации о результатах обучения заинтересованным лицам, в том числе родителям студентов;
- получение объективной информации с целью дальнейшей корректировки технологии обучения.

Формирование рейтинга студента по дисциплине осуществляется в ходе текущего, промежуточного и итогового контроля. Усвоение каждой изучаемой студентом учебной дисциплины в семестре оценивается по 100-балльной шкале. На контроль в течении семестра отводится 60 баллов, а на итоговый (зачет, экзамен) – 40 баллов.

В университете осуществляется следующий перевод рейтинговых баллов в четырехбалльную систему оценки знаний студентов для всех курсов: 76-100 баллов – «отлично», 56-75 балла – «хорошо», 40-55 баллов – «удовлетворительно», менее 40 баллов – «неудовлетворительно» [1, с. 3].

Студенты допускаются к итоговой аттестации при наборе не менее 30 баллов в течении семестра и при условии выполнения всех проверочных работ по соответствующей дисциплине, независимо от количества баллов, набранных в течении семестра. Студенты, набравшие в семестре сумму баллов меньше необходимой, могут добрать недостающие баллы в течение последних и первых 10-15 дней семестра [1, с. 6].

Автором разрабатывается БРС оценки знаний студентов, внедряемая на 1-4 курсах факультета прикладной математики, физики и информационных технологий, как на математических, так и на компьютерных дисциплинах.

Общее число баллов складывается из баллов, начисленных за посещаемость занятий, выполнение проверочных работ, активную работу на занятиях и итоговый контроль (зачет и/или экзамен). Преподавателю разрешается составлять итоговые оценки «хорошо» и «удовлетворительно» по результатам текущей и промежуточной успеваемости с согласия студента. В этом случае итоговая успеваемость оценивается в той сумме баллов, которую студент

набрал по итогам семестра. Если студент претендует на более высокую оценку по четырехбалльной шкале при отсутствии необходимого количества баллов, он может подтвердить предполагаемый уровень знаний на экзамене [1, с. 2].

Как правило, дисциплина предусматривает лекционные, практические и/или лабораторные занятия. За каждое посещенное занятие студент получает от 0,3 до 1 балла в зависимости от дисциплины. В некоторых случаях балл за присутствие на занятии может не начисляться (студент присутствует, но занимается посторонними делами).

В качестве форм текущего и промежуточного контроля используются: самостоятельные, расчетно-графические и лабораторные работы, типовые расчеты, доклады и рефераты, курсовые работы, самостоятельный разбор тем из лекционного курса с использованием рекомендованной литературы и электронных ресурсов, онлайн курсы по дисциплине, выступление на конференции, решение задач повышенной сложности и другие. Некоторые из них являются обязательными, некоторые дополнительными.

Дисциплина делится на несколько логически завершенных частей (модулей). При изучении математических дисциплин для контроля изучения наиболее крупных тем модуля проводятся аудиторные самостоятельные работы, оцениваемые в 2-3 балла, состоящие из 2-3 задач, занимающие по времени не более 10 минут. Такие самостоятельные работы не отнимают много времени, помогают студентам оценить свои знания до промежуточного контроля, а преподавателю оценить уровень усвоения темы, и дают возможность подкорректировать программу, не дожидаясь окончания модуля. По результатам изучения каждого модуля студентам выдается типовой расчет или расчетно-графическая работа. Как правило, эти работы достаточно объемны, поэтому предполагают домашнее выполнение. Каждая такая работа оценивается в 7-15 баллов в зависимости от количества модулей, их сложности и дисциплины.

Например, дисциплина «Дискретная математика» условно делится на три модуля: «Комбинаторика, отношения и алгебра множеств», «Булевы функции», «Теория графов». В течение изучения первого модуля проводятся 3 самостоятельных работы по темам «Комбинаторика», «Бинарные отношения» и «Алгебра множеств». После окончания первого модуля выдается типовой расчет по всем темам модуля. Аналогично поступаем с двумя другими модулями.

При изучении таких компьютерных дисциплин как «Основы информатики», «Языки и методы программирования», «Высокоуровневые методы информатики и программирования», «Структуры и алгоритмы компьютерной обработки данных», «Рекурсивно-логическое программирование» и других, в качестве текущего контроля применяются аудиторные коллективные работы, позволяющие решать стандартные задачи, постепенно переходя к более сложным, сообщая и получая баллы за активное участие в процессе. В качестве промежуточного контроля используются индивидуальные домашние лабораторные работы. Их количество зависит от часов, выделенных на дисциплину. Как правило, в начале семестра озвучивается приблизительное коли-

чество работ и количество баллов, отводимое на все работы. При этом часть работ может носить необязательный характер и выполняться в рамках самостоятельной работы по дисциплине. Отсутствие жесткой фиксации количества лабораторных работ дает возможность более глубокой проработки тем, позволяет варьировать сложность работ, сроки их сдачи и позволяет улучшить усвоение материала.

Для понуждения студентов к своевременному изучению материала и своевременной сдаче работ, все выполняемые студентом работы имеют крайний срок сдачи. Работа, сданная после указанного срока, оценивается меньшим количеством баллов. Баллы за несданные вовремя работы снижаются пропорционально количеству недель просрочки. Общий балл за работу складывается из баллов, полученных за защиту, при учете просрочек и исправлений.

Поощряется индивидуальная траектория образования. Для сильных студентов подбираются индивидуальные задания, предлагается пройти онлайн-курсы, в том числе с материалом, выходящим за рамки читаемой дисциплины. Прохождение таких курсов позволяет получить дополнительные баллы и может быть учтено в качестве зачета или итогового тестирования при условии выполнения всех остальных работ. Кроме того, это позволяет студенту не скучать, выполняя простейшие для него работы, а осваивать новый актуальный материал, особенно если речь идет об информационных технологиях.

Зачет может проходить в форме беседы, письменной работы, теста.

Экзамены по математическим дисциплинам проводятся в традиционной форме. По компьютерным дисциплинам экзамены проводятся в виде теста с элементами практических заданий – теоретическая часть сдается в виде теста, а задачи решаются на компьютере.

За каждый вид деятельности определены критерии оценки, с которыми студенты ознакомлены. Все учебные материалы, задания к лабораторным и проверочным работам, листы контрольных мероприятий, критерии оценки работ, рейтинг выкладываются на персональном сайте автора, работающего на CMS Wordpress [3]. Также в процессе разработки находятся электронные курсы по дисциплинам, читаемым автором [4].

Балльно-рейтинговая система ведется онлайн с постоянным доступом студентов к своему рейтингу. В качестве средства, позволяющего поддерживать все данные в актуальном состоянии, выбран продукт компании Google – Google Диск (англ. Google Drive), предоставляющий возможность создания таблиц – Google Таблицы [2].

Для каждой дисциплины используется отдельная таблица, имеющая несколько листов в зависимости от количества групп оцениваемых параметров, например, посещаемость, лабораторные работы, промежуточный контроль и итоговая таблица. Таблицы учитывают сроки сдачи работы, автоматически вычитая штрафные баллы. На итоговый лист сводятся данные с предыдущих листов и подсчитывается общий балл за работу в семестре. На этом же листе проставляются баллы за зачет и экзамен. В последнем столбце

получаем сумму баллов за дисциплину. Для наглядности можно перевести эти баллы в оценку, исходя из шкалы конкретного вуза. Плюсами такой организации являются: доступ с любого компьютера, возможность общего доступа к документу с правом только чтения или редактирования, возможность публикации документа.

Недостатком балльно-рейтинговой системы является значительное увеличение интенсивности труда преподавателей в связи с дополнительной работой по структурированию содержания дисциплин, разработкой индивидуальных заданий разного уровня сложности и тестов, проверкой работ студентов.

К плюсам рейтинговой системы можно отнести повышение уровня дисциплинированности и активности студентов, улучшение посещаемости, повышение уровня самостоятельной работы студентов, заинтересованность в успешном освоении того или иного модуля. Также рейтинговая система позволяет повысить объективность оценивания знаний и умений, кроме того, такая работа позволяет преподавателю воплотить свои идеи совершенствования учебного процесса.

#### **Список литературы**

1. О балльно-рейтинговой системе оценивания результатов обучения во ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» [Электронный ресурс]: Положение от 26.01.2012. – Режим доступа: [http://www.chuvsu.ru/~umu/umu/images/polozheniya\\_new/brs.pdf](http://www.chuvsu.ru/~umu/umu/images/polozheniya_new/brs.pdf)
2. Сидорова, Е.Б. Применение электронных таблиц для учета успеваемости студентов [Текст] / Е.Б. Сидорова // Математические модели и их приложения: сб. научн. тр. – Вып. 16. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2014. – С. 198-201.
3. Сидорова, Е.Б. Персональный сайт преподавателя как средство повышения эффективности учебно-воспитательного процесса [Текст] / Е.Б. Сидорова // Математические модели и их приложения: сб. научн. тр. – Вып. 15. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2013. – С. 184–187.
4. Шабунин, Л.В., Сидорова, Е.Б. Разработка электронного курса «Языки и методы программирования» [Текст] / Л.В. Шабунин, Е.Б. Сидорова // Аппликативные вычислительные системы: Труды 3-й международной конф. по аппликативным вычислительным системам (АВС'2012), Москва, 26–28 ноября 2012 г. / Под ред. В.Э. Вольфенгагена. – М.: НОУ Институт Актуального образования «ЮрИнфоР-МГУ», 2012, С. 101–102.
5. Верещагин, Ю.Ф., Ерунов, В.П. Рейтинговая система оценки знаний студентов, деятельности преподавателей и подразделений вуза: Учебное пособие [Текст] / Ю.Ф. Верещагин. – Оренбург: ОГУ, 2003. – 105 с.

## **БИНАРНОСТЬ СТИЛЕЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ**

***Симонов В.П.***

профессор кафедры педагогики, доктор педагогических наук,  
Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации,  
Московский государственный областной университет, Россия, г. Москва

В статье представлена инновационная авторская концепция характеристики стилей при взаимодействии субъектов социальных (образовательных) систем), которая дополняет

и уточняет широко известную разработку К. Левина (1940-1970 гг.). Автор данной статьи впервые предлагает рассматривать каждый из стилей по их формальной (что говорят) и содержательной сторонам (что делают). Данный подход является более точным и конкретным, что значительно облегчает диагностику и коррекцию стиля взаимодействия субъектов любых социальных систем.

*Ключевые слова:* стиль взаимодействия; формальная и содержательная сторона; авторитарный, демократический, либеральный и смешанный стили; бинарность; диагностика и коррекция.

Рассмотрим коммуникативный компонент образовательного процесса как социальной системы, который характеризуется, прежде всего, стилем общения взаимодействующих субъектов. Трудовая деятельность и особенно учёба, требует от человека большого напряжения сил и энергии, поэтому в ней особенно важны теплота взаимоотношений, доброжелательность, тактичность и уважительная требовательность среди всех членов коллектива, ибо стиль общения преподавателя с обучаемыми (руководителя с подчинёнными) является примером и воспитывающим фактором для последних. Оптимальный психологический климат формируется и укрепляется не декларациями, призывами и нравоучениями, а практическими действиями всех взаимодействующих, всем духом и стилем общения, принятым в данном коллективе за норму.

Трудовой процесс в целом и стиль взаимодействия субъектов педагогического менеджмента, в частности, находятся в диалектическом единстве, причем, наиболее подвижной стороной этого единства является стиль, ибо он – личное дело преподавателя (руководителя). Все это и предопределяет основные направления научного поиска в данной области. Немаловажным здесь является также и определение максимально четких и объективных характеристик коммуникативного компонента системы.

Личность и стиль взаимодействия (управления) необходимо рассматривать в их органическом единстве. Под стилем взаимодействия психологи понимают способ осуществления управления деятельностью подчинённых со стороны руководителей (в нашем случае – обучаемых со стороны преподавателя). Наибольшее распространение в психологии управления и менеджменте получила классификация К. Левина (1940-1970 гг.) по которой стиль взаимодействия условно делился на три направления: 1) авторитарный (директивный стиль); 2) демократический (коллегиальный); 3) либеральный (непоследовательный, разрешительный, попустительский, анархический) [7].

Однако необходимо отметить, что каждый из вышеуказанных стилей взаимодействия характеризуется целым рядом определенных качеств (признаков), которые мы группируем и рассматриваем в первую очередь по их формальной и содержательной сторонам.

*Формальная сторона стиля взаимодействия* характеризуется тем, что и как говорят, т.е. форму обращения преподавателя к обучаемым (руководителя к подчинённым), а *содержательная* – суть, основу содержания его отдельных действий и поступков (русская поговорка «мягко стелит – жёстко

спать!)), что в сумме и составляет основу собственно управленческой деятельности. [2, с. 56-62; 3, с.161-168; с.4].

Таблица 1

**Сравнительная характеристика стилей взаимодействия**

| <b>Основные признаки авторитарного (директивного) стиля взаимодействия</b>                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <u>Формальная сторона</u>                                                                                                                                                                                                                                                       | <u>Содержательная сторона</u>                                                                                                                                                                                                                                       |
| - обращение к обучаемым (подчиненным) в основном в форме жесткого приказа, распоряжения, указания не терпящего возражения;                                                                                                                                                      | - четко планирует предстоящую деятельность и требует неукоснительно того же от других. Способен «изобретать» всевозможные «бумаги» и сам очень часто скатывается к бюрократизму, так как верит только им и отдает предпочтение бумаге перед человеком;              |
| - тон речи командный, лаконичный; характер речи чаще всего неприветливый                                                                                                                                                                                                        | - считает себя вне критики, часто преследует за неё;                                                                                                                                                                                                                |
| - требования в основном завышенные, без учета реальных возможностей исполнителей и конкретных условий;                                                                                                                                                                          | - автократ обладает негативным восприятием большинства действий подчиненных, сильно выражена отрицательная установка на неформальное общение с ними;                                                                                                                |
| - постоянно вмешивается в деятельность, не дает подумать или решить что-то самостоятельно;                                                                                                                                                                                      | - находится вне руководимой им группы (формальное лидерство);                                                                                                                                                                                                       |
| - обучаемые (подчиненные) такого преподавателя (руководителя) боятся и не любят. Ему часто дают различные прозвища, характеризующие такие его отрицательные черты: как жестокость, злость, неприветливость, неумение (или нежелание) видеть в человеке и его поступках хорошее. | - эффективную деятельность обучаемых (подчиненных) автократ обеспечивает, в основном, за счет «волевого нажима» на них, заставляя работать «на износ»;<br>- склонен иметь трудности в общении с людьми. Очень часто сам бывает инициатором конфликтной ситуации;    |
| - редко хвалит и в основном ругает, то есть оценка эффективности деятельности с его стороны очень субъективна и предпочтение отдает в основном формальной стороне (красиво оформленный план, отчет, справка и т.п.).                                                            | - обладает формальным авторитетом, обусловленным его положением (должностью) и временем пребывания на посту. К автократу никогда не приходят посоветоваться или поделиться своими радостями и заботами его бывшие сотрудники (учащиеся, студенты, подчинённые).     |
| <b>Примерный перечень основных признаков демократического (коллегиального) стиля взаимодействия</b>                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <u>Формальная сторона</u>                                                                                                                                                                                                                                                       | <u>Содержательная сторона</u>                                                                                                                                                                                                                                       |
| - обращение к студентам, учащимся (подчиненным) в основном в форме совета, просьбы, пожелания, может быть и требование, но без жесткости;<br>- не вмешивается без нужды в их деятельность;                                                                                      | - всегда имеет перспективный план, как своих действий, так и действий подчиненных, однако умеет избегать излишнего бумаготворчества и видеть сначала человека, его дела, мотивы его поступков, а затем уже «бумагу» (документ, справку, отчет и тому подобное);     |
| - тон обращения дружеский, товарищеский;<br>- характер речи спокойный, приветливый;                                                                                                                                                                                             | - демократ никогда не бывает сам инициатором конфликтных ситуаций, более того, умеет «погасить» зарождающийся конфликт в зародыше;                                                                                                                                  |
| - требования к обучаемым (подчиненным) адекватны, с учетом их деловых качеств и индивидуальных особенностей. Чутко реагирует на их реакцию на его действия, постоянно советуется с ними и умеет прислушаться к коллективному мнению;                                            | - часто проявляя сам разумную инициативу, в то же время одобряет и поддерживает всякое полезное начинание со стороны. Может критически осмыслить как свои действия, так и действия подчиненных. Не пресекает критику, не преследует за нее, способен к самокритике; |
| - постоянно хвалит за фактически хорошие дела, очень осторожен в оценке по формальным признакам (показателям);                                                                                                                                                                  | - обеспечивая эффективную деятельность своих подчиненных, демократ умеет не допускать их работы «на износ». Проявляет истинную, а                                                                                                                                   |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| - умеет использовать положительные стимулы в своей управленческой деятельности и отдает им предпочтение;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | не формальную (на словах) заботу, помогая и словом, и делом;<br>и реальной заботой;                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| - является неформальным лидером руководимого им коллектива, его уважают и любят. Умеет общаться и во внеслужебное время, не допуская, однако, панибратства и ему иногда дают ласковые прозвища: батя, душа-человек и т.п.;                                                                                                                                                                                                                                            | - пользуется настоящим неформальным авторитетом у обучающихся (у подчиненных), который сохраняется после прекращения служебных отношений. Только к демократу приходят его бывшие студенты, учащиеся, подчиненные за советом и помощью, делятся своими радостями.                                                                                                       |
| <b><i>Примерный перечень основных признаков либерального (непоследовательного) стиля взаимодействия</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b><i>Формальная сторона:</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b><i>Содержательная сторона</i></b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| - форма его обращения очень непоследовательна: то просьба или заискивание, а то попытка приказа или угрозы. Это обусловлено тем, что либеральный преподаватель (руководитель) часто не имеет системы четких и постоянных требований. Обучаемые (подчинённые) привыкают к бездеятельности со стороны такого управляющего, а он начинает действовать только «под нажимом» вышестоящего руководства и, поэтому, в общении с ними не имеет четкости и последовательности; | - либеральный руководитель никогда не имеет четкого плана действий, предпочитает работать «на авось»;<br>- полностью безынициативен на работе (но не в личной жизни). Все стремится переложить на инициативу подчиненных и уйти от малейшей ответственности, с большой радостью приветствует любую инициативу, где исполнителем и ответственным будет другой;          |
| - либерал быстро забывает о своих прежних требованиях и через непродолжительное время способен предъявить полностью противоположные, им же самим ранее данным требованиям;                                                                                                                                                                                                                                                                                            | - не обеспечивая эффективной деятельности обучаемых, в то же время «не мешает» органам самоуправления и действиям неформального лидера. Стремится ни во что не вмешиваться;                                                                                                                                                                                            |
| - тон речи часто ласково-заискивающий или нерешительный, так как он далеко не уверен, что его требования (просьбы) будут исполняться;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | - легко общается с людьми. Стремится ни с кем не портить отношений. Не выступает с открытой критикой. Ласков и доброжелателен (на словах) со всеми;                                                                                                                                                                                                                    |
| - характер речи торопливый, так как он стремится до минимума сократить всякое, в том числе и служебное, общение с другими людьми;                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | - обладает временным, формальным авторитетом, который фактически не позволяет ему оказывать хоть сколь-нибудь заметное влияние на деятельность подчиненных;                                                                                                                                                                                                            |
| - либерал часто делает вид, что учитывает настроение, пожелания и возможности подчиненных (имитирует «демократа»), но, быстро забывая об этом, способен требовать выполнения нереальных указаний и распоряжений. Однако при либерале подчиненные (студенты, учащиеся) широко развивают собственную инициативу и в группе обычно руководит неформальный лидер из числа членов этого коллектива;                                                                        | - никогда не участвует в производственных конфликтах, стремится уйти от них в сторону. В конфликтных ситуациях, затрагивающих его личность, проявляет либо плаксивость и попытку вызвать сострадание, либо неприкрытую агрессивность к личности, «посмеявшейся» его критиковать. В этих случаях многословен не по существу вопроса, а по замечаниям личного характера; |
| - либерал является формальным лидером коллектива. Подчиненные его не любят, смеются над ним и часто дают прозвища, характеризующие такие черты, как бесхарактерность, конъюнктурность, бесхребетность, слабоволие, непоследовательность (тюфяк, размазня, амёба и т.п.);                                                                                                                                                                                              | - он не способен объективно оценить итоги, как своих действий, так и действий сотрудников (обучаемых). В основном, захваливает себя и их. Фактически, имея слабые результаты труда, способен отчитаться за якобы колоссально большую проделанную работу (очковтирательство).                                                                                           |

Однако на практике реально встречается, что отдельный индивид проявляет «смешанный стиль» взаимодействия, который характерен сочетанием их формальной и содержательной сторон. Таким образом, имея *теоретически три основных стиля* взаимодействия, *реально* мы имеем их *девять* [2, 4, 5, 6]. Стиль взаимодействия, как одна из характеристик межличностного общения человека, не является врожденным (предопределенным биологически) качеством, а формируется и воспитывается в процессе практики на основе глубокого сознания индивидуумом основных законов развития и формирования системы человеческих отношений. Результаты нашего обследования за 2011-13 годы см. ниже рисунке.

| АА | АД  | АЛ | ДД | ДА  | ДЛ | ЛЛ | ЛА | ЛД |
|----|-----|----|----|-----|----|----|----|----|
|    | 27% |    |    | 33% |    |    |    |    |
|    |     |    |    |     |    |    | 8% | 7% |
| 7% |     |    | 5% |     | 6% | 5% |    |    |
|    |     | 2% |    |     |    |    |    |    |

Рис. Диаграмма количественного соотношения стилей взаимодействия

Например, черты **автократизма** – **демократизма** (вначале стоит форма обращения, а затем содержание деятельности) – около 27%, а **демократического с авторитарным** больше всего – 33%. Могут быть и такие сочетания, как смешение демократического стиля с **либеральным** (примерно 6%) и **либерального с демократическим** (около 7%). Иногда сочетаются друг с другом черты **либерального с авторитаризмом** 8% и реже – черты **авторитарного** и **либерального** (примерно 2%). Остальные проценты приходятся на «чистые» стили: «**автократ –автократический**» – 7%, «**демократ- демократический**» – 5%, «**либерал либеральный**» – 5%. Общий объём выборки более 2000 человек, в том числе около 78% преподавателей разных учебных заведений). Отсюда видно, что на «чистые» стили приходится только 17% [3, с.166].

Проведённые исследования показывают, что в ходе практики каждый преподаватель и руководитель совершенствуют свою подготовленность, накапливают опыт общения. Особенно ценен опыт, который концентрирует в себе знания в единстве с умениями и навыками и который приобретается при условии критического анализа своей работы, осмысления причин успехов и неудач, сравнения своей деятельности с лучшими образцами.

Ознакомившись с бинарным характером всех трех стилей взаимодействия, нетрудно заметить, что в чистом идеальном варианте они встречаются крайне редко. Можно сделать вывод, например, о том, почему, несмотря на наличие ряда отрицательных качеств, либерал живуч. Он не портит ни с кем отношения, но и не очень вредит делу. Крайне редко встречаются руководители либерального стиля, например, среди руководителей учебных заведений, но среди преподавателей они, к сожалению, встречаются. Их главной

чертой является формализм – индифферентное отношение к своим обязанностям преподавателя, куратора и т.п.

Таблица 2

**Характеристика способов формирования стилей взаимодействия**

| По форме обращения | По содержанию деятельности                                                            |                                                                                            |                                                                                                       |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                    | Автократический (чаще позиция устрашения, формирует в основном тревожность)           | Либеральный (чаще позиция заигрывания, формирует определённую самостоятельность).          | Демократический (позиция ответственности, формирует большую сопричастность)                           |
| автократ           | Чисто автократический (реальная забота о деле, с пренебрежением к интересам личности) | Пугающий и безответственный (главная черта непоследовательность и забвение интересов дела) | Формально чрезмерно требовательный (при наличии личной организованности и реальной заботы о человеке) |
| либерал            | Обманчиво безответный, т.к. добьется хорошего результата за счет вашей перегрузки     | Чисто либеральный (полное забвение интересов дела и формальная забота о человеке)          | Не умеющий потребовать (отсутствие лидерских тенденций, работа за подчиненных)                        |
| демократ           | Доброжелательный и жестко ответственный (проявит заботу не в ущерб делу)              | Доброжелательно-безответственный (проявит заботу в ущерб делу)                             | Чисто демократический (реальная забота, как о человеке, так и о деле)                                 |

Подлинная демократия не терпит чистого автократизма унижающего человеческое достоинство личности. Но, однако, наш анализ практики показывает, что *эффективное взаимодействие невозможно без авторитарно-демократического стиля* – стиля делового, конкретного, с учетом научных рекомендаций, с учетом реальных задач и условий, с учетом творческих способностей и возможностей каждой личности. Это уровни компетентности и профессионализма в целом, которые полностью соответствуют научным требованиям к общению в учебной, служебной и иной обстановке, в основе которого лежит учёт бинарного характера взаимодействия в любой социальной системе.

**Список литературы**

1. Мулькова, С.А. Современные подходы к стилям педагогического общения. [Текст] / С.А. Мулькова // <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/spspo.htm> на сайте электронной библиотеки «Библиофонд» расположенной по адресу [www.bibliofond.ru](http://www.bibliofond.ru)
2. Симонов, В.П. Характеристика и диагностика стиля взаимодействия субъектов менеджмента [Текст] / Симонов В.П. Мир психологии и психология в мире, 1995, № 1.
3. Симонов, В.П. Новая концепция стилей взаимодействия субъектов образовательного процесса. [Текст] // Симонов В.П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров. Учебное пособие. ИНФРА-М, 2015. – С.161-168.
4. Чабан, Л. А. Взаимодействие педагога с воспитанниками. [Текст] // Интернет ресурс. Опубликовано 15.10.2013
5. Человек и персонал в управлении. [Текст] / Под. ред. В.Н. Чернышев. – М.: Санкт – Петербург, 1997. С. 204 – 209.
6. Туник, Е. Е. Стили руководства в системе образования. [Текст] // Туник Е.Е., Психологическая газета, № 8, 2000 г.
7. Levin S., Lippett R., White R.K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created social // J. of Social Psychol. -1939. V.10. – P.271 – 301.

## ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Ставцева Е.А.**

кандидат педагогических наук, доцент,  
Орловский государственный университет, Россия, г. Орел

В статье анализируются художественные произведения, предназначенные для чтения детям дошкольного возраста, рассматривается влияние художественной литературы на нравственное и речевое развитие дошкольников, предлагаются некоторые рекомендации относительно организации работы с художественными текстами.

*Ключевые слова:* художественная литература, нравственное развитие, речевое развитие, эмоции, чувства, нравственные качества.

В настоящее время воспитание и образование в России призвано возродить в сознании новых поколений истинно российские духовные ценности. Основные задачи нравственного воспитания заключаются в том, чтобы сформировать у детей нравственное сознание, устойчивое нравственное поведение и нравственные чувства. В формировании нравственного сознания, т.е. системы нравственных представлений, понятий, суждений, велика роль слова. В современном обществе обучение языку и формирование коммуникативной культуры детей и молодежи имеет государственное значение, т.к. знание родного языка – это важнейший фактор формирования чувства гражданственности и патриотизма.

Художественная литература оказывает огромное влияние на формирование человека. Как один из видов искусства, она воздействует, прежде всего, на эмоциональную сферу. Восприятие литературных произведений в дошкольном возрасте характеризуется непосредственным эмоциональным сопереживанием и содействием, и именно на этом фундаменте развиваются и углубляются этические нормы и оценки (*хорошо – плохо, добрый – злой, дружба – вражда, смелый – трусливый* и т. д.).

Влияние художественной литературы на нравственное развитие детей раскрывается в работах Н.С. Карпинской [2], М.М. Кониной [3], Е.А. Флериной [4] и др. Л.М. Гурович отмечает, что старшие дошкольники видят в поведении литературного героя не только на ярко выраженные внешние чувства (страх, слезы, смех), но и более сложные, скрытые мотивы поступков [1, с.509].

Ребенок дошкольного возраста только входит в мир человеческих отношений, сложных и многообразных, художественная литература облегчает этот процесс. Герои произведений, предлагаемых дошкольникам, близки им, это дети, которых волнуют те же проблемы добра и зла, хорошего и плохого.

Ситуации, описываемые авторами в художественных произведениях, способствуют формированию у детей обобщенных представлений о том или ином нравственном качестве, т.к. показывают разнообразные ситуации его проявления. В рассказе Н. Носова «Заплата» Бобке стыдно за разорванные

на заборе штаны. Женщина из рассказа В. Осеевой «Плохо» обращается к ребятам: «Как вам не стыдно» – за то, что они ничего не сделали для спасения маленького котенка от собаки. В русской народной сказке «Крылатый, мохнатый, да масленый» «воробей со стыда под лавку забился», когда осознал, что бывает, когда «один на другого кивает, свое дело делать не хочет».

Во многих произведениях высмеивается трусость. Трусливы люди (Л.Пантелеев «Трус»), животные (К.Чуковский «Тараканище»). Л.Толстой в басне «Два товарища» рассказывает о том, что трусость вредит дружбе: «плохие люди те, которые в опасности от товарищей убегают». Л.Пантелеев в рассказе «Трус» считает, что рядом с трусостью часто уживаются и другие отрицательные качества («А это мне папа сказал. Он говорит: если трус, то, наверное, и жадина»). Трусости противопоставляется храбрость (Л.Толстой «Котенок», С.Маршак «Рассказ о неизвестном герое» и др.).

Многим героям нельзя дать однозначную характеристику, их поступки сложны и противоречивы. В русской народной сказке «Заяц-хвостун» главный герой не только хвастливый, но и добрый, смелый заяц («Ну, – говорит ему ворона, – ты молодец: не хвостун, а храбрец»). Неоднозначно отношение автора к главному герою рассказа «Косточка» (Л.Толстой). В рассказах «Огурцы» Н.Носова, «Жаба» Р.Погодина главные герои понимают, что совершили плохие поступки и переживают по этому поводу.

Таким образом, в процессе слушания художественных произведений дети имеют возможность пережить многие эмоции и чувства. У дошкольников формируется отношение к поступкам героев, что в дальнейшем служит основой для формирования нравственного поведения самих детей.

Наблюдается взаимосвязь решения задач речевого развития и нравственного воспитания, т.к. воспитание патриотизма, гражданственности, коллективизма, гуманного отношения к людям предполагает овладение детьми системой понятий (лексикой), формирование умения рассуждать, объяснять, «что такое хорошо и что такое плохо».

Лексика, используемая поэтами и писателями для выражения нравственных качеств человека, разнообразна. Ряд произведений уже своими названиями характеризует нравственные качества действующих лиц (русская сказка «Заяц-хвостун», вьетнамская сказка «Гора смешливая, справедливая», мексиканская сказка «Вежливый кролик», Г. Снегирев «Любопытные» и др.). В текстах встречаются слова, отражающие нравственные качества человека. Часто они образуют антонимические пары: добрые – злые, трудолюбивые, работающие – ленивые, глупые – умные, трусливые – храбрые, смелые и т.д. Иногда эти противоположные качества присущи главным действующим лицам одного произведения. В сказке «Рак и Лиса» – умный Рак и глупая Лиса, в народной сказке «Хаврошечка» – люди злые, Хаврошечка – добрая.

Слова, характеризующие нравственные качества человека, могут не встречаться в художественных произведениях, но их употребление становится возможным и необходимым в процессе анализа текста. Например, в стихотворении С.Маршака «Рассказ о неизвестном герое» нет слов, оценивающих

героя. В процессе анализа этого произведения возникает необходимость оперировать словами: смелый, ловкий, храбрый, скромный и др.

В отличие от взрослого читателя, имеющего большой жизненный опыт, ребенок не всегда умеет увидеть в книге главное, правильно оценить поведение героя. Поэтому в процессе ознакомления с художественной литературой особое внимание необходимо уделять беседе о прочитанном, в которой целесообразно задавать вопросы, пробуждающие у детей интерес к мотивам поведения героев, их внутреннему миру, переживаниям, акцентировать внимание на словах, обозначающих нравственные качества людей, объяснять значения этих слов, демонстрировать возможности употребления данной лексики в связной речи.

Целесообразно использование тематического метода чтения художественной литературы, т.е. чтения нескольких произведений по принципу сходства или противоположности ситуаций проявления нравственных качеств. Сравнительный анализ произведений, одинаковых и разных по характеру, написанных разными авторами, формирует точное представление об эмоциях, чувствах, нравственных качествах.

Сочетание чтения художественной литературы с восприятием произведений музыкального или изобразительного искусства усиливает их эмоциональное воздействие на ребенка. В связи с этим возможны задания: подобрать к отрывку из художественного произведения – музыку, картину. Формированию обобщенных представлений о нравственных качествах способствует установление взаимосвязи ситуаций, описанных в художественной литературе, с ситуациями, произошедшими в жизни детей.

Приемами лексической работы при анализе художественных произведений могут быть: акцентирование внимания на словах, обозначающих нравственные качества, выявление значений незнакомых слов и выражений, уточнение оттенков значений слов, объяснение значений слов педагогом, лексические упражнения на подбор синонимов, антонимов.

Таким образом, очевидно, что художественная литература является одним из средств нравственного развития ребенка. Однако взрослому следует помнить, что нельзя использовать художественное произведение только для решения педагогических задач (например, читать «Мойдодыра» К.И.Чуковского, чтобы сформировать положительное отношение к опрятности). Следует преподносить художественный текст, как эстетическую ценность, как произведение искусства, тогда оно, благодаря своей художественной силе и эмоциональному воздействию, будет незаменимым помощником в воспитании и развитии ребенка.

#### **Список литературы**

1. Гурович, Л.М. Проблема содержания работы по ознакомлению детей с художественной литературой в детском саду [Текст] / Л.М.Гурович // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста /Сост. М.М.Алексеева, В.И.Яшина. – М., 1999.– С. 501-510.

2. Карпинская, Н.С. Русская народная сказка как средство нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н.С.Карпинская //Художественное слово в воспитании детей. – М., 1972. – С. 28-48.

3. Кониная, М.М. Роль художественной литературы в нравственном и эстетическом воспитании детей дошкольного возраста [Текст] / М.М.Кониная // Вопросы нравственного и эстетического воспитания детей дошкольного возраста //Ученые записки МГПИ им.В.И.Ленина /Отв. Ред. А.В. Суворовцева. – 1963. – № 196. – С.229-253.

4. Флериная, Е.А. Художественное слово для детей дошкольного возраста [Текст] /Е.А.Флериная //Эстетическое воспитание дошкольника /Под ред. В.Н.Шацкой. – М., 1961. – С.290-302.

## **ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

***Сутковая Н.В.***

аспирант кафедры педагогики и психологии дошкольного детства,  
ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»,  
Россия, г. Челябинск

Одним из условий эффективности обучения и воспитания детей дошкольного возраста и их интеграции в образовательную среду является учет особых образовательных потребностей каждого ребенка, который может быть осуществлен на основе идентификации индивидуальных особенностей каждого ребенка. В практике процессов обучения и воспитания, в основном, ориентируются на ребенка со средним уровнем развития, поэтому не каждый воспитанник может в полной мере реализовать свои возможности.

*Ключевые слова:* индивидуальный подход, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная образовательная программа.

Закон «Об образовании в Российской Федерации» (2013 г.) фиксирует, что дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста. Образовательные программы дошкольного образования направлены на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, освоение образовательных программ на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста (ст. 64) [2].

Подчеркивается важность и необходимость индивидуального подхода к каждому ребенку, а поддержка индивидуальности признается одним из основополагающих моментов дошкольного образования: только на её основе осуществляется полноценное развитие личности ребенка, раскрываются его особенности, уникальные способности.

Понятие образовательной программы отражает, прежде всего идеи индивидуализации и дифференциации обучения. При этом под термином «индивидуализация» в педагогике понимается учет в процессе обучения индивидуальных особенностей воспитанников во всех формах и методах обучения.

«Дифференциация» означает учет индивидуальных особенностей в форме, предполагающей группировку детей на основании выделения определенных особенностей [3].

Индивидуализация обучения, воспитания направлена, прежде всего, на преодоление несоответствия между уровнем который задает индивидуальная образовательная программа на определенной ступени развития ребенка, и реальные возможности каждого воспитанника исходя из его особенностей.

Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа (С.В. Воробьева, Н.А. Лабунская, А.П. Тряпицына, Ю.Ф. Тимофеева и др.). Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями воспитанника (готовность к освоению содержания программы).

Вместе с тем многими отечественными и зарубежными учеными изучены различные аспекты индивидуального обучения. Общие вопросы индивидуализации обучения рассмотрены в исследованиях М.А. Данилова, Б.П. Есипова, И.Т. Огородникова, М.Н. Скаткина, Г.И. Щукиной и др. индивидуализацию как способ реализации индивидуального подхода, направленного на формирование познавательной активности ребенка, осуществляемого через предъявление им индивидуальных заданий, рассматривают Ю.К. Бабанский, Е.А. Голант, А.И. Уман и др.

Анализ выше перечисленных источников показал, что под индивидуальной образовательной программой часто понимается индивидуальный образовательный маршрут воспитанника, при прохождении которого он может выйти на уровень образования, определенный образовательным стандартом. Другими словами, это заранее намеченный путь следования или направление движения к той или иной цели. Причем важными категориями здесь являются: цель, условия ее достижения, ориентация на имеющийся уровень, выбор оптимального пути продвижения [1].

Одной из целей индивидуальной образовательной программы является разработка возможных вариантов образовательных маршрутов ребенка с учетом требований времени, их образовательных запросов и познавательных возможностей, конкретных условий образовательного процесса в образовательной организации.

Таким образом, индивидуальная образовательная программа может рассматриваться как итог установления соответствия образовательных стандартов с конкретным ребенком, получающим образование в конкретных условиях при содействии педагогических работников.

#### **Список литературы**

1. Заир-Бек, Е.С., Казакова Е.И. Педагогические ориентиры успеха (актуальные проблемы развития образовательного процесса). Методические материалы к обучающим семинарам / Е.С. Заир-Бек, Е.И. Казакова – Санкт-Петербург, изд. «Петроградский и К», 1995. – С. 64.
2. Новый Закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Эксмо, 2013. – С. 208.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии [Текст] / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – С.130 – 193.

## ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЕ УРОКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ДЕТСКОМ ДОМЕ ТВОРЧЕСТВА

*Тихонова А.Н.*

педагог дополнительного образования,  
Детский дом творчества, Россия, г. Павловский-Посад

В статье автор приводит описание урока иностранного языка в дошкольном учреждении. В ходе проведенной работы автор делает заключение, что развитие духовно-нравственных навыков позволяют осуществить интеллектуальное и творческое воспитание личности. И в целом является основой социальной стабильности и благополучия.

*Ключевые слова:* воспитание, духовно-нравственные развитие, дошкольное учреждение, иностранный язык.

В настоящий момент в связи с бурным развитием современного общества, наблюдается динамика спада духовно-нравственной культуры, что в целом отрицательно влияет на формирование личности, а также на процесс обучения.

В связи с такими тенденциями в современной педагогической теории и практики, одним из важных направлений является усиление внимания к духовно-нравственной сфере воспитания. При этом, весомая роль отводится образовательному заведению в формировании духовно-нравственных ценностей у детей. Нравственное воспитание в учреждениях дополнительного образования осуществляется при помощи целенаправленных педагогических воздействий, целый комплекс методологических походов, закономерностей, педагогических принципов [2, с. 78].

Опираясь на труды Н.И. Пирогова, где конечная цель разумного воспитания детей заключается в постепенном образовании в ребенке ясного понимания вещей окружающего мира, можно сделать вывод, что весьма значимо развивать духовно-нравственную сферу ребенка. Именно эта сфера является собой комплекс содержательных характеристик: нравственных норм и качеств, становление и принятия своего внутреннего мира, духовно-нравственных ценностей, формирования нравственного поведения [5, с. 43].

Более того, вступая в общечеловеческое культурное пространство, чтобы приобрести статус полноправного участника необходимо овладеть средствами межнационального общения. В учреждениях дополнительного образования эти средства представлены в виде творческих студий и уроков иностранного языка.

Именно иностранный язык, одна из дисциплин, которая занимает важное место. Его важность заключается в том, что в ходе изучения у детей образуются навыки и умения использовать чужой язык, как средство общения, как средство новой полезной информации. Коммуникативный курс предмета направлен на изучение быта, обычаев, традиций, все это способствует воспитанию нравственных качеств [4, с. 223].

Процесс обучения детей иностранному языку в дошкольном учреждении, содержит исключительный педагогический запас духовно-нравственного воспитания, по мнению Е.И. Пасова, воспитание духовности на уроках иностранного языка можно рассматривать только положительно, то есть одна из целей не только получение грамматических и лексических навыков, но и воспитание. В этом случае, в качестве главного элемента выступает культура, под которой понимаются освоенные или изученные духовные ценности.

Воплощение духовно-нравственного воспитания на уроках иностранного языка в дошкольном учреждении происходит при помощи различных видов учебной деятельности [4, с. 104].

Основываясь на положения немецкого педагога, теоретика, дошкольного воспитания Фридриха Фребеля, о вовлечение детей в игровую деятельность, как одну из эффективных и продуктивных основ формирования духовно-нравственных качеств. По Фребелю именно игра позволяет раскрыть ребенка и привить ему с помощью игровой деятельности духовно нравственные качества, и которая, является не пустой забавой, а имеет высокий смысл и глубокое значение [3, с. 34].

Свой внутренний потенциал ребенок раскрывает не только через игру, но и при помощи наглядных пособий, технических средств обучения. Выбор способа воспитания духовности на уроках иностранного языка в дошкольном учреждении происходит в соответствии с темой урока, так как любая тема позволяет включить в обсуждение вопросы, касающиеся качеств личности, поведения. К тому же, отбор осуществляется в соответствии с интересами детей, с учетом их реальных коммуникативных и возрастных особенностей, при этом используется перенос знаний, умений и навыков, полученных детьми на других занятиях [6, с. 12].

Не малое значение имеют аутентичные материалы, в том числе, видеофильмы, видеоролики, мультфильмы. Именно такой материал оказывает эмоциональное воздействие на учащихся. Во время просмотра видеоматериала ученики могут погрузиться в атмосферу взаимоотношений носителя языка, поведения привычки. Уделяется особое внимание формированию личностного отношения к увиденному и к услышанному на уроке. Весь комплекс видеоматериалов отобран в соответствии с тематическими темами.

Для занятий страноведческого курса необходим глобус, карта мира, карта изучаемого языка и России. Фотографии с основными достопримечательностями, особенностями нашей страны и страны изучаемого языка.

Большое значение для развития духовно-нравственных навыков в дошкольном учреждении имеет музыкальное оформление занятий. Очень хорошо иметь аудиозаписи иностранных детских песен, особенно в исполнении детей, а также музыкальные фонограммы песен, которые дети поют на занятиях.

При рассмотрении темы о традициях и обычаях прививаются не только культурные традиции, что немало важно, но и способы общения.

При использовании средств художественной литературы происходит знакомство с фольклором изучаемого языка, национальными героями. То есть развитие духовно-нравственной сферы личности ребенка происходит за счёт приобщения детей к миру духовно-нравственных ценностей. На занятиях сравниваются традиции своей страны и страны изучаемого языка.

Занятия с дошкольниками очень трудно разделить на практические и теоретические. Как правило, занятия представляют собой комбинирование теории и практики, то есть любое объяснение тут же закрепляется практическими действиями детей [6, с. 42].

Специфика работы с детьми дошкольного возраста заключается в проведении итоговых занятий в форме концерта или спектакля. Именно спектакль, концерт в конце года позволяет увидеть, чему научились дети. Это является не только отчетом о проделанной работе, но и о приобретенных культурно-нравственных навыков.

В заключении следует отметить, существуют огромное число методов и примеров, но наиболее эффективные примеры выбирает педагог с учетом опыта работы и самого внутри-духовного мира детей. Тем самым, духовно-нравственное воспитание ребенка в современных социальных условиях необходимо рассматривать как фактор существования в социуме на основе гуманистических ценностей.

#### **Список литературы**

1. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли. – М., 2003 .
2. Нравственное воспитание в детском саду: пособие для воспитателей / В.Г. Нечаева, Т.А. Маркова, Р.И. Жуковская и др.; под ред. В.Г.Нечаевой, Т.А. Марковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 1984.
3. Педагогическая деятельность и теория Фридриха Фребеля, в кн.: История дошкольной педагогики, под ред. Л. Н. Литвина, М, 2009 г.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с. – (Библиотека учителя иностранного языка). – ISBN 5-09-000707-1.
5. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. – 1985.
6. Чистякова Т.А., Чернушенко Е.М., Солина Г.И. Обучение иностранным языкам в детских садах. М., 1964.

### **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ**

***Толмачева К.В., Иванова Э.В.***

студентки,

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,  
Россия, г. Белгород

У детей дошкольного возраста с нарушением зрения наблюдаются проблемы в эмоциональной сфере и поэтому для преодоления данных проблем необходимо построить оптимальную программу воспитания и обучения и сформировать полноценную учебную деятельность при переходе в школу.

*Ключевые слова:* дети с нарушением зрения, эмоциональная сфера.

Согласно данным исследований в коррекционной педагогике и психологии в настоящее время в мире живут около 180 миллионов детей с нарушениями зрения. При этом нарушения эмоциональной сферы как вторичный дефект у данной категории детей становятся все более разнообразными и трудными для осуществления коррекционной поддержки. В сложившихся условиях главной нашей задачей сегодня является разработка способов преодоления трудностей связанных с наличием у ребенка дефекта, воспитание полноценной, гармонично развивающейся личности и раскрытие ее потенциальных возможностей. Решение этой задачи предполагает тщательное изучение многих вопросов, например, причин возникновения нарушений в развитии, способов преодоления этих нарушений и особенностей развития детей с ограниченными возможностями, в том числе и особенностей их эмоционального развития.

Эмоции играют очень важную роль в нашей жизни. Они включены во все психические процессы и состояния человека. Современное общество всё чаще обращается к исследованиям эмоциональных процессов. Очевидно, что эмоциональное развитие ребенка с ограниченными возможностями является одним из главных факторов, влияющих на развитие его личности в целом, именно поэтому этот вопрос заслуживает особого внимания [1].

Проблемы и особенности развития эмоциональной сферы, а также понимание эмоций детьми дошкольного возраста с нормальным развитием поднимались в трудах немногих отечественных авторов (Бреслав Г.М, В.Х. Манеров, Н.Д. Былкина, Д.В. Люсин, О.А. Прусакова, Е.А. Сергиенко, Щетинина А.М. и др.) [3].

Анализ специальной литературы по проблеме исследования особенностей развития эмоциональной сферы и понимания эмоций детьми с нарушениями зрения показал, что данная область освещается в крайне немногочисленных работах авторов (Л.И. Солнцева, Л.В. Егорова, Л.В. Рудакова, О.А. Усанова и др.). Все они отмечают, что у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения наблюдаются проблемы в эмоционально-личностной сфере.

В связи с этим является актуальным исследование проблемы особенностей развития эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей эмоционального развития детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

В экспериментальном изучении приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, проживающие в городе Белгороде.

Исходя из цели исследования, мы выбрали адекватные методики диагностики: «Эмоциональная идентификация», «Эмоциональное состояние человека», «Воспроизведение эмоций».

После проведенной диагностики анализ результатов показал, что дети с нарушением зрения затрудняются в восприятии и различении таких эмоций

как «Страх» и «Удивление», так же затрудняются при различии ситуации, когда человек испытывает «Злость», «Горе» и «Удивление». Дети не решительно и с многочисленными ошибками отвечали на усложнённые вопросы о том, что чувствует человек в определённой ситуации. Таким образом, у детей нарушен объём и структура эмоциональных представлений, нарушена форма мыслительной деятельности, вербализация эмоциональных явлений (словарь эмоций). Следовательно, для развития эмоциональной сферы ребёнка с нарушением зрения необходимо построение оптимальной программы воспитания и обучения, так и формирование полноценной учебной деятельности при переходе в школу.

Использование занятий, направленных на коррекцию эмоциональной сферы, могут быть признаны эффективными для систематического обучения и воспитания таких детей. Учитывая индивидуальные особенности эмоциональной сферы детей, можно создать специальный комплекс занятий, направленный на компенсацию эмоциональных недостатков детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Эмоциональная сфера детей формируется с детства, вот поэтому в наших силах сделать всё для того, чтобы дети, имеющие зрительные нарушения чувствовали себя нужными, желанными, любимыми в нашем мире, и с лёгкостью могли общаться со своими сверстниками, при этом, не чувствуя дискомфорт [2].

#### **Список литературы**

1. Ермолаева, М.В. Особенности и средства развития эмоциональной сферы дошкольников [Текст]: Учебное пособие / М.В. Ермолаева, И.Г. Ерофеева // – М.: Изд-во МПСИ, 2008. – С.336.
2. Ермаков, В. П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения [Текст] / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин// – М.: Просвещение, 1990. – С.240.
3. Прусакова, О.А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста [Текст] / О. А. Прусакова, Е.А. Сергиенко// Вопросы психологии.- М.: Наука 2006. № 4.- С.24-35.

## **ИЗМЕНЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СИТУАЦИИ**

***Черкевич Е.А.***

доцент кафедры психологии, канд. психол. наук, доцент,  
Омский государственный педагогический университет, Россия, г. Омск

В статье изменения в профессиональной деятельности педагога рассматриваются как неизбежные в контексте современных условий, требующие создания условий для переосмысления профессиональной Я-концепции педагога, его профессиональной позиции, профессионально важных личностных качеств, а также переоценки структуры педагогической деятельности, типов профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* профессиональная деятельность педагога, педагогическая деятельность, изменение, развитие, профессиональная компетентность, профессиональная Я-концепция, профессиональная позиция.

В рамках нашего исследования, выполненного при финансовой поддержке Минобрнауки России, проект № 3162, установлено, что в настоящее время педагог в большей степени сталкивается с затруднениями, вызванными такими профессиональными действиями, как формированием универсальных действий обучающихся, разработка и реализация программы по созданию безопасной и комфортной образовательной среды, как проектированием и внедрением воспитательных программ, индивидуальных программ развития ребенка. Внедрение профессионального стандарта педагога обусловлено повышением требований к качеству и эффективности их профессиональной деятельности, что выступает одним из условий успешного образования, воспитания, развития и грамотного психолого-педагогического сопровождения обучающихся. Поскольку, с одной стороны, введение профессионального стандарта, а, с другой стороны, новый контекст современных вызовов, продиктованный педагогу, задаются неизбежные предпосылки для изменений в профессиональной деятельности педагога, для установления единых требований к ее содержанию, качеству, структуре и для уточнений, разработки новой индивидуальной образовательной траектории учителя.

С целью целостного раскрытия психологических тенденций изменений в профессиональной деятельности педагога отметим в след за учеными (А.Г. Асмолов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.) психологическую сущность исследуемого явления. Так, педагогическая деятельность рассматривается как система задач, подчиненных обобщенным целям обучения и воспитания субъектов образовательного процесса, и как решение следующих одна за другой профессиональных задач, поставленных перед педагогом.

Исходя из анализа психологической литературы (К.Н. Абдульханова-Славская, Ю.Н. Кулюткин, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, А.И. Щербаков, В.А. Якунин и др.), профессионально-психологическая структура педагогической деятельности может быть определена такими структурными компонентами: педагогическая деятельность, направляемая стратегическими целями и мотивами; педагогическое взаимодействие, направляемое тактическими целями; способы осуществления педагогического взаимодействия (организация межличностного общения) и оценка его результативности. Данные структурные составляющие являются основой для обозначения профессиональных функций педагога (мотивирующая; целевая (обучение и воспитание); операционно-деятельностная (научно-методическая, диагностическая).

Кроме того психологические тенденции изменения в профессиональной деятельности можно выделить через три типа профессиональной деятельности педагога. Первый тип характеризуется тем, что педагогическая деятельность осуществляется на достаточно высоком уровне изменений во всех трех своих аспектах (предметно-логическом, структурно-деятельностном и организационно-коммуникативном). Так, у педагога с данным типом деятельности отмечаются такие изменения, как развитый рефлексивный самоконтроль, достаточная выраженная способность к адекватной оценке конкретных ситуаций, позволяющая оперативно решать проблемы, как четкое

представление системы учебных задач за счет умения ориентироваться в системе понятий, логике содержания, как эффективная организация учебной деятельности на всех ее этапах. Второй тип педагогической деятельности характеризуется тем, что педагог, который достаточно понимающий систему учебных задач, не всегда создает нужную проблемную ситуацию и эффективно организует работу обучающихся. При этом этим педагогам свойственна хорошо развитая личностная рефлексия, что позволяет им адекватно оценить причины своих ошибок и их исправить. Для педагога с третьим типом педагогической деятельности свойственна весьма слабая ориентация его в предметно-логической структуре учебного материала, незнание системы понятий, приводящее к формальному отношению к учебным задачам, а также характерна высокая, неадекватная самооценка на фоне низкого уровня развития личностной рефлексии.

Кроме того, выполнение профессиональной педагогической деятельности педагогом способствует изменению ключевых структур его личности: профессиональной компетентности, профессиональной позиции и профессионально важных личностных качеств.

Формирование профессиональной компетентности считаем одним из основных новообразований в профессиональной деятельности педагога. Проанализировав психолого-педагогическую литературу (И.А. Зимняя, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков, Л.Н. Харавина и др.), отмечаем изменения в следующих компонентах профессиональной компетентности: 1) когнитивный компонент (специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины, которая включает в себя знание концептуальных основ и положений преподаваемой дисциплины, наличие базовой педагогической культуры, умение устанавливать внутри и межпредметные связи, общую эрудированность); 2) коммуникативный компонент (психолого-педагогическая компетентность, проявляющаяся в умении общаться, бесконфликтности в общении, демонстрации энтузиазма в изучении темы, осуществления понимания и взаимодействия с учетом личностных, половозрастных, индивидуальных особенностей); 3) проектный компонент (компетентность в области целеполагания, проектирования, моделирования, планирования, конструирования педагогического процесса); 4) организационный компонент (управленческая компетентность в области руководства познавательной деятельностью обучающихся с учетом их возможностей и способностей, формированием личности обучающегося в учебной и внеучебной деятельности); 5) методический компонент (компетентность в области способов формирования знаний, умений, применения современных образовательных технологий, умения оценивать работы учащихся своевременно, гласно, объективно, подводить итоги занятия, актуализируя достижения учащихся, определять им перспективы самообразования); 6) рефлексивный компонент (аутопсихологическая компетентность в области объективного анализа достоинства и недостатков своей профессиональной деятельности и ее результатов, умение видеть возможные перспективы собственных изменений); 7) личностный компонент (компетентность в области профессионально-личностного самосовершенствования).

Помимо вышеназванного, одним из аспектов изменений в профессиональной деятельности педагога является профессиональная позиция, которая выражается через следующие показатели: общая культура и профессионализм; проявление творческой индивидуальности в нескольких видах деятельности; умение конструировать свою педагогическую деятельность; умение разрабатывать программы обучения, проводить диагностику личностного развития обучающихся, уровня сформированности его учебной деятельности, рефлексии собственной деятельности; умение осуществлять педагогический мониторинг; уровень общения; умение создать атмосферу творческого поиска.

При выполнении профессиональной деятельности педагогом выделяются изменения таких существенных его психолого-педагогических сторон личности, как профессиональные психологические и педагогические и педагогические знания, профессиональные педагогические умения, личностные особенности, способствующие овладению педагогом профессиональными знаниями, умениями, опытом, а также профессиональные педагогические установки, позиции педагога, что является как и психологической предпосылкой изменений, так и новообразованиями труда учителя.

Итак, исходя из нашего исследования и анализа психолого-педагогической литературы, мы полагаем, что значимые изменения в профессиональной деятельности педагога взаимосвязаны с его профессиональной Я-концепцией, которая состоит из компонентов: когнитивный (знание о личных профессионально значимых качествах, самоинтерес, интерес к познанию себя и понимание себя как профессионала и субъекта профессиональной деятельности, представления о профессионально важных качествах в идеале педагога-профессионала), эмоционально-оценочный (профессиональная самооценка и профессиональное самоотношение относительно самого себя), поведенческо-регулятивный (потенциальная способность к определенному образу действия). Отсюда, тенденции в изменении профессиональной Я-концепции педагога будут связаны с проявлением самоинтереса (когнитивный компонент), удовлетворенности своим Я, интегрального самоотношения, самоуважения, самопринятия (эмоционально-оценочный компонент) и общей поведенческой готовности к саморазвитию, готовности изменять себя, самоуверенности, саморуководства (поведенческо-регулятивный компонент). Таким образом, изменения в профессиональной деятельности педагога обусловлены изменениями личности его самого, его профессиональных и общекультурных компетенций в рамках требований ФГОС и Профессионального стандарта педагога.

#### **Список литературы**

1. Антонова, А.В., Клименко, И.М. Профессиональный стандарт педагога: новые требования и квалификационные характеристики современного учителя [Текст] / А.В. Антонова, И.М. Клименко // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 81-86.
2. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования? [Текст] / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20-26.

3. Латынова, И.В. Формирование умения педагогов разрабатывать программы педагогической деятельности в ходе проектирования основной образовательной программы общеобразовательного учреждения [Текст] / И.В. Латынова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2013. – № 2(15). – С.84- 90.
4. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с. – (Библиотека психолога).
5. Поваренков, Ю.П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю.П. Поваренков. – Ярославль: канцлер, 2008. – 200 с.
6. Репкин, В.В., Репкина, Н.В. Развивающее обучение: теория и практика. Статьи. [Текст] / В.В. Репкин, Н.В. Репкина. – Томск: Пеленг, 1997. – 285 с.
7. Харавинина, Л.Н. Оценивание профессиональной деятельности молодого преподавателя на основе компетентностного подхода [Текст] / Л.Н. Харавинина // Высшая школа на современном этапе: Проблемы преподавания и обучения: материалы международной научно-методической интернет-конференции, май-июнь 2009 года/ под науч. ред. М.В. Новикова, И.А. Иродовой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2010. – С. 210-214.

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ**

***Шульга Н.В.***

докторант, канд. пед. наук, доцент,  
Черкасский национальный университет им. Б. Хмельницкого,  
Украина, г. Черкассы

В статье на основе философского (сущность субъекта – процесс постоянного становления, не поддающегося программированию и предвидению), психологического (характеристики личности: активность, ответственность, автономность, конструктивное взаимодействие с окружающей средой, направленность на саморазвитие и т. д.) и педагогического (три-субъектное взаимодействие в образовательном процессе) контекстов раскрыты особенности развития субъектности в современных педагогических системах.

*Ключевые слова:* образовательная система, субъект, субъектность, педагогический процесс, философия образования, педагогическая психология.

На современном этапе эволюции человечества особая ответственность ложится на систему образования, которая должна быть построена так, чтобы сохранить духовно-культурные ценности человека и утвердить новые, сформировать творческую личность, способную преобразовывать мир. Образование является одним из самых оптимальных и интенсивных способов вхождения человека в мир науки и культуры, становления ее духовных, эстетических и нравственных ценностей [3]. Однако образовательные программы должны быть направлены не только на увеличение материальных, технических или духовных ценностей общества в целом, но и на расширение индивидуальных возможностей осуществлять тот образ жизни, который является приоритетным для каждого члена социума [10]. Таким образом, на первый план в педагогическом процессе выходит субъект (а не объект) обучения, как самоактуализированная творческая личность, человек успеха, автор своей жизни.

Цель данной статьи – раскрыть особенности развития субъектности в образовательных системах на основе философского, психологического и педагогического контекстов.

*Философский контекст* исследуем на основе анализа научных трудов по философии образования Б. Ананьева, М. Барнетта, М. Берулавы, А. Брушлинского, В. Кременя, Т. Левченко, Т. Ольховой, И. Степаненко и др.

Особенности структурной организации и функционирования современных образовательных систем основываются на мировоззренческом повороте к личности, причем не только студента, но и преподавателя. Современный человек – это личность противоречий, характерным признаком которой является целерациональное поведение, регулируемое как внутренними ценностями, так и внешней целью. Сущность субъекта определяется не субстанционально, а как процесс постоянного становления. Однако не существует ни одной унитарной программы, которая могла бы определять параметры совершенной жизни личности, однозначно программировать его будущее. Личностное существование является процессом творческого самосозидания человеком собственной сущности. Именно поэтому, на данном этапе, образование должно быть нацелено не на подготовку к жизни в будущем, оно должно предоставлять полноценные формы бытия ее участников, направленные на возвышение личности, принимающей в качестве основы своей деятельности благо и счастье человека, его право на достойную жизнь.

Личность в современном мире является вдвойне ответственной как перед своим призванием, так и перед обществом. Мир становится целостным в информационном, экономическом, технологическом аспектах, в культурной и духовной сферах, стремительно меняется. Таким образом, нельзя однозначно предсказать, какой будет профессиональная структура общества в будущем. Значит, ориентация высших учебных заведений только на профессиональную подготовку студентов бесперспективна. Необходимо менять требования как к системе образования, так и к квалификационным характеристикам будущих специалистов; утверждать приоритеты общечеловеческих ценностей в процессе обучения, идеи развития человеческого в личности; акцентировать внимание на новом понимании взаимоотношений человеческой самоидентификации и внешнего мира. Педагогический процесс должен быть направлен на отказ от видения человека как атомарного существа и формировать ряд рациональных, нравственных, коммуникативных качеств личности, способной к взаимопониманию, толерантности в плюралистическом поликультурном социуме.

*Психологический контекст* субъектности в образовании раскрывается как аксиологическая характеристика личности, которая может быть представлена через продуктивность деятельности, ценностно-смысловую самоорганизацию бытия, независимо от направления выбранной профессиональной деятельности (как преподавателя, так и студента) [4, 6, 8].

Субъектность определяет высокий уровень активности, целостности, автономности личности, формируется только на определенном этапе ее развития за счет сбалансирования процессов экстерииоризации и интериоризации, взаи-

мосвязи внешнего и внутреннего [6]. Субъектом учебной деятельности является личность, характеризующаяся качественно определенным способом самоорганизации и саморегуляции, формой согласования внутренних и внешних условий осуществления деятельности, являющаяся центром координации всех психических процессов, состояний и свойств, а также возможностей для создания субъективных и объективных целей и задач деятельности [4].

Субъектность в образовательной системе указывает не только на включенность в учебную деятельность, но и на понимание ценностного аспекта данной деятельности, способность не только усваивать и транслировать знания, но и рождать новые смыслы деятельности как актуальные ценности. То есть, субъектность – свойство, определяющее степень свободы личности, ее гуманности, духовности, способности к жизнетворчеству. Однако, поскольку в процессе учебной деятельности, личность не имеет возможности усвоить сразу все научные и культурные аспекты современного мира, то формирование субъектности происходит на основе определения целей, проектирование моделей будущей деятельности, поиска и получению смыслов, за счет взаимодействия преподавателя (как значимого Другого) и студента (как лица, пытающегося осознать и преодолеть противоречия современного мира, овладеть способами формирования собственного жизненного пространства).

Особенности взаимосвязей субъектов образовательной системы с внешней средой проявляются в качестве активных действий, направленных как на познание мира, так и на познание взаимосвязей субъекта с социумом. Субъектность определяется как неотделимость человека от мира, включение лица в социальную жизнь, и, в то же время, сознательное исключение себя из объектов манипуляций.

Субъектность как система обратных связей в педагогическом процессе отражает способность элементов образовательной системы (студентов и преподавателей) производить взаимообусловленные изменения во внешнем мире и в самом себе, что является предпосылкой успешной учебной и профессиональной деятельности, эффективного проектирования стратегии бытия.

*Педагогический контекст* подчеркивает необходимость перехода от жестких, авторитарных форм учебного процесса к таким, которые обеспечивают обучение в общении: когда роли студента и преподавателя находятся в определенном состоянии равновесия; когда студент понимает, что он пришел получить знания, а преподаватель – что он пришел делиться знаниями; когда каждый, принимающий участие в учебной деятельности является уникальным, интересным и значимым для окружающих, активным и полноправным партнером [1, 5]. Происходит эволюция связей между элементами учебного процесса:

- от двусторонней схемы субъект-объектного взаимодействия  $S \rightarrow O$  ( $S$  – активный субъект, инициирующий обучение;  $O$  – объект, воспринимающий знания, формирующий умения и навыки),
- через двустороннюю схему субъект-субъектного взаимодействия  $S_1 \leftrightarrow S_2$  ( $S_1$  – преподаватель,  $S_2$  – студент, совместно образующие совокупный субъект, характеризующийся общими целями взаимодействия) [1],

– к три-субъектным отношениям, предусматривающим включение в образовательный процесс (кроме преподавателя и студента) в качестве третьего активного равноценного субъекта – информационно-коммуникационной педагогической среды [7, 11].

И. Онищенко [7] отмечает, что «в условиях трисубъектного взаимодействия происходит активное информационное взаимодействие между преподавателем, студентом и информационно-коммуникационной педагогической средой, которая дает возможность студенту получать профессиональные знания, приобретать умения и навыки профессиональной деятельности; преподавателю – выполнять функции инструктора, наставника и руководителя учебного процесса; информационно-коммуникационной педагогической среде – реализовать потенциальные возможности, способности будущего специалиста, повышать его учебную мотивацию, развивать индивидуальность будущего специалиста, формировать информационную культуру и мировоззрение».

Построим модель три-субъектных отношений в образовательном процессе высших учебных заведений. Первым субъектом три-субъектной модели образовательной системы является *обучающий субъект* – преподаватель, основная задача которого заключается не только и не столько в предоставлении, ретрансляции знаний, а в разработке и использовании эффективных технологий обучения, обеспечивающих получение необходимых студентам профессиональных умений и навыков. Основными функциями преподавателя в таком взаимодействии являются функции посредника, инструктора, наставника, менеджера, помогающего студентам развить способности в поиске, систематизации и анализе информации, найти свой путь в информационном лабиринте знаний. Субъектность преподавателя в образовательном процессе определяет его способность к усвоению, овладению и осуществлению активной самостоятельной педагогической деятельности, изменению педагогической действительности, инновационным, креативным и прогрессивным преобразованиям в самом себе, в студентах и, вообще, в педагогическом процессе.

Вторым субъектом в три-субъектной модели учебного процесса является обучающийся субъект – студент. Студент в современных условиях является членом особой социально-демографической группы, к основным функциям которой относятся: а) восприятие материальных и духовных ценностей, выработанных обществом на предыдущих этапах развития; б) анализ и оценка современного социального бытия; в) выработки новых форм развития общества [2]. Именно поэтому, в современном образовательном процессе изменилось отношение к студенту, который из пассивного наблюдателя превращается в активного участника, даже соучастника, соавтора образовательной деятельности, «активно сотрудничает с преподавателем, приобретает умения самостоятельного поиска, сбора и обработки учебной информации и имеет много возможностей для влияния на содержание и процесс собственной профессиональной подготовки» [7], раскрывая при этом свои творческие качества и индивидуальные возможности, приобретая навыки самовыражения.

Третьим субъектом учебного процесса является *субъект, определяющий информационно-коммуникационную педагогическую среду (ИКПС)* [7, 11].

Данный субъект может быть охарактеризован как «совокупность знаниевых, технологических и ментальных сущностей, обеспечивающих в синхронной интеграции качественное овладение системой соответствующих знаний» [11].

Взаимодействие между субъектами ИКПС является формой организации их совместной деятельности, основанной на сотрудничестве, направленной на достижение общих целей и результатов, в процессе которой происходит обмен действиями, необходимыми для развития и становления личности, генезиса индивидуальности. Средством взаимодействия субъектов учебного среда выступает общение, являющееся проекцией взаимоотношений между ними и определяющее поле культурных и учебных смыслов, текстов, диалогов, на основе которых происходит становление личностной позиции субъектов обучения.

Общий результат деятельности достигается через взаимодействие с объектом обучения, определяемым как объективный мир, который познается и преобразуется в соответствии с потребностями субъектов учебной деятельности и в соответствии с законами и закономерностями существования данного мира [9, 12]. Следовательно, субъекты образовательной системы (и преподаватель, и студент), могут выступать также и объектами учебного среды, поскольку их самих можно изучать (их опыт, знания, поведение, психологические особенности).

Таким образом, модель три-субъектных отношений в образовательном процессе высших учебных заведений может быть построена как взаимодействие трех субъектов (обучающего субъекта, обучаемого субъекта и субъекта, определяющего ИКПС), которое происходит на основе общения (определяемое как средство взаимодействия) и направленное на познание объективного мира (объекта обучения). Результатом указанного взаимодействия является формирование индивида, способного (в процессе выполнения профессиональных, общественных обязанностей, и в личном бытии) к превращению объективной реальности в субъективную и направленного на самопознание, самореализацию, самосовершенствование.

#### Список литературы

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
2. Иванова С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С. П. Иванова. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2002. – 228 с.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / Василь Григорович Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 519 с.
4. Малкова И. Ю. Особенности развития субъектной позиции студентов в процессе проектирования образовательной деятельности / И. Ю. Малкова, П. В. Киселева // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). – С. 95-109.
5. Мушинская О. В. Психологические особенности личности в структуре педагогических способностей преподавателя / О. В. Мушинская // Преподаватель как субъект и объект образовательного процесса. Век XXI : в 2 ч. – Харьков : Изд-во НУА. – 2012. – Ч. 2. – С. 35- 43
6. Ольховая Т. А. Становление субъектности студентов как параметр качества современного университетского образования / Т. А. Ольховая // Аксиология и инноватика об-

разования. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://www.orenport.ru/axiology/docs/14/8.pdf>

7. Онищенко І. Особливості професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у моделі трисуб'єктних відносин / Ірина Онищенко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – Вип. 47. – С. 31-37

8. Петровский В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании / В. А. Петровский // Психологическая наука и образование. – 1996. – №3. – С. 100-109.

9. Подмазин С. И. Образовательное пространство как сфера взаимодействия субъектов / С. И. Подмазин [Электронный ресурс] – Режим доступа : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp2/filosofia/podmazin.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp2/filosofia/podmazin.pdf)

10. Попов А. Открытое образование: философия и технологии / Александр Попов. – Москва : УРСС, 2013. – 256 стр.

11. Співаковський О. В. До оцінювання взаємодії у моделі «Викладач – студент – середовище» / О. В. Співаковський, Л. Є. Петухова, Н. А. Воропай // Наука і освіта. – 2011. – № 4/С. – С. 401–405

12. Стрюк М.І. Навчальний об'єкт як компонент мобільного навчання / М. І. Стрюк, А. М. Стрюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – 2012. – Вип. 18. – С. 83-86.

*Научное издание*

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ТЕХНОЛОГИЙ

Сборник научных трудов  
по материалам VI Международной научно-практической  
конференции

г. Белгород, 30 сентября 2015 г.

В десяти частях  
Часть X

Подписано в печать 09.10.2015. Гарнитура Times New Roman.

Формат 60×84/16. Усл. п. л. 8,37. Тираж 100 экз. Заказ 185

ООО «ЭПИЦЕНТР»

308010, г. Белгород, ул. Б.Хмельницкого, 135, офис 1  
ИП Ткачева Е.П., 308000, г. Белгород, Народный бульвар, 70а