

Министерство образования и науки РФ  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского»

**Актуальные проблемы  
психологии и педагогики  
в современном образовании**

*Материалы международной заочной  
научно-практической конференции*

*Ярославль – Минск*

Ярославль  
2017

УДК 37; 159.9  
ББК 88.8  
А 43

Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном обра-  
А 43 зовании: материалы международной заочной научно-практической кон-  
ференции. Ярославль – Минск. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2017. – 307 с.  
ISBN 978-5-00089-164-3

В сборнике представлены материалы международной заочной научно-  
практической конференции, посвященной актуальным проблемам психоло-  
гии и педагогики в современном образовании как закономерный итог  
творческого сотрудничества двух вузов – Ярославского государственного  
педагогического университета им. К.Д. Ушинского и Белорусского госу-  
дарственного педагогического университета им. М. Танка.

УДК 37; 159.9  
ББК 88.8

*Редколлегия*

*Е.В. Карпова*, доктор психологических наук, доцент;  
*А.В. Невзорова*, кандидат педагогических наук, доцент;  
*Е.Г. Изотова*, кандидат психологических наук, доцент;  
*О.Ю. Камакина*, кандидат психологических наук, доцент;  
*А.И.Коротаева*, кандидат психологический наук, старший преподаватель;  
*Я.М. Грянко*, ответственный секретарь.

ISBN 978-5-00089-164-3

© ФГБОУ ВО «Ярославский  
государственный  
педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского», 2017  
© Авторы материалов, 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

### Психологическая, педагогическая и методическая подготовка будущего педагога и психолога

<i>Бекиш О.С.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....	9
<i>Бельницкая Е.А., Прохорова И.В., Язвинская О.А., Светник С.М.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЫ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ.....	10
<i>Велиева С.В., Варламова М.Е.</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ.....	12
<i>Виноградова М.А.</i> СТРАТЕГИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	14
<i>Воеводина С.А., Жукова Т.Л.</i> ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ.....	16
<i>Войтко О.К.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОДВИЖНОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ.....	18
<i>Горбатова Е.В.</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ ВОСПИТАННИКОВ С ГРАФИЧЕСКИМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ.....	20
<i>Гришина Ю.В.</i> НОВЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В УНИВЕРСИТЕТЕ.....	21
<i>Ефимова Е.Н.</i> ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	23
<i>Карпова Е.В.</i> СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК ОСНОВА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	25
<i>Конькова О.М.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ.....	28
<i>Кривуть М.Л.</i> ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К УСТАНОВЛЕНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ШКОЛЬНЫХ КОЛЛЕКТИВАХ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	30
<i>Кушнирова Т.В.</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ПРОВЕДЕНИЮ РАБОТЫ С ПЕРСОНАЛОМ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ.....	32
<i>Лукашкова И.Л., Батура И.Н.</i> ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ КУРСА «СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ СЛУЖБ ПО ЗАЩИТЕ ДЕТСТВА» В ПРАКТИКУ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	34
<i>Музыченко А.В.</i> ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	36
<i>Лизов А. В.</i> ВКЛАД П.А. РУДИКА В ТЕОРИЮ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....	38
<i>Поддубская Г.С.</i> К ВОПРОСУ ПОНИМАНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....	40
<i>Пшеницына Л.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	42
<i>Савотина Н.А.</i> ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	44
<i>Светносова Л.Г.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОРТФОЛИО КАК ВИД САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	46
<i>Старовойтова Е.Л.</i> МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ: ПРОФИЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ.....	48
<i>Старовойтов Л.Е., Старовойтова Т.А.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....	50
<i>Супрун Д.Н.</i> ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ СПЕЦКУРСОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ В СФЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	52

<i>Чекина Е.В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИ РЕГУЛИРУЕМЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ.....	54
<i>Черемисова И.В.</i> АКТИВИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА.....	55
<i>Чернявская А.П.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ПАРТНЕРСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА.....	57
<i>Черчес Т.Е.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНОСТИ В МУЛЬТИМЕДИЙНОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ.....	60
<i>Чикиндина Т.П.</i> ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	62
<i>Шельгина Т.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «МЕТОД ПРОЕКТОВ» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....	63
<i>Шишонина Н.В.</i> ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ.....	65
<i>Шоцкий П.П.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОШИБКА КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	67
<i>Шульга А.А.</i> ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ – ПУТЬ К САМОРАЗВИТИЮ СПЕЦИАЛИСТА.....	69
<b>Проблемы и опыт реализации образовательных стандартов в вузе и школе</b>	
<i>Байбородова Л.В.</i> ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	71
<i>Владимирова А.И.</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГАМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	73
<i>Камакина О.Ю.</i> ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	75
<i>Клемяшова Е.М., Самкова В.А.</i> ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	77
<i>Коромыслов В.А.</i> О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНОГО ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.....	79
<i>Краева И.В.</i> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	81
<i>Красильникова Е.В., Павельева А.С.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	83
<i>Маракушина И.Г., Буторина А.Н.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ВУЗЕ.....	86
<i>Налимова И.В.</i> СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ ПО НОВЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТАМ.....	88
<i>Старостина Е.Н.</i> СУБЪЕКТНОСТЬ В ОЦЕНКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА	
<i>Таттыбаева Е.В.</i> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ.....	89
<i>Терешко О.А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ (V—VII КЛАСС).....	91
<i>Терешко О.А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ (V—VII КЛАСС).....	93
<b>Перспективы внедрения психолого-педагогических инноваций в вузе и в школе</b>	
<i>Аксенова Д.А.</i> РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ГРАММАТИКЕ НА ИНТЕНСИВНЫХ КУРСАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО.....	95
<i>Аладышкина Л.В.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ИНТЕРАКТИВНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМЫ «ХАРАКТЕР ЧЕЛОВЕКА»).....	97
<i>Вавилов Ю.П., Горбунова Л.Г.</i> РОЛЬ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	

В ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КАДЕТОВ.....	99
<i>Варзанова М.А.</i> ФАКТОРЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОПРОТИВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	101
<i>Дрибас Н.И., Казакевич В.Б.</i> ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ СТЕПЕНИ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ.....	104
<i>Дьяконенко Ю.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	106
<i>Зборовская Е.Б., Волков А.Ю.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ.....	107
<i>Иваницкий Н.И., Канашиевич Т.Н.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДНО ИЗ АКТУАЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	109
<i>Карпов А.А.</i> ОБУЧАЕМОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ.....	110
<i>Карташева О.В.</i> ФОРУМ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ.....	112
<i>Кудрявцева Е.В.</i> ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ ПОЛИГРАФИИ.....	114
<i>Невзорова А.В.</i> НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	117
<i>Перевозный А.В.</i> ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	119
<i>Поваров А.В.</i> ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В ВОЕННОМ ВУЗЕ.....	121
<i>Прохоров Д.И.</i> ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ АППЛЕТОВ С УЧЕТОМ ТИПОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ.....	123
<i>Раева Д.А.</i> НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК ИННОВАЦИОННЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА «Я» СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ.....	125
<i>Романенко Е.С.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ВАНДАЛИЗМА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ.....	127
<i>Старовойтов В.А.</i> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИНСТИТУТЕ МВД.....	129
<i>Усольцева И.В.</i> ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ И КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	130
<i>Филонов Г.Н.</i> СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ.....	133
<i>Шарабайко О.Г.</i> ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ.....	135
<b>Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса</b>	
<i>Аксенчик Н.В.</i> Тьюторское сопровождение как ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН.....	137
<i>Аксёнова О.Е.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ–ПЕРВОКУРСНИКОВ.....	139
<i>Афанасьева А.С.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ.....	141
<i>Вавилов Ю.П., Даскал В.Я.</i> СПЕЦИФИКА ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРОФЕССИЮ УЧИТЕЛЯ.....	143
<i>Данилова Л.Н.</i> УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С РОЖДЕНИЯ И РАННЕГО ДЕТСТВА.....	145
<i>Захарук Н.С.</i> УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ У СТУДЕНТОК.....	147
<i>Канашиевич Т.Н., Костюкович Н.В.</i> ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ С I НА II СТУПЕНЬ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	149

<i>Корнеева Е. Н.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	151
<i>Коротаева А.И.</i> СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	153
<i>Короткова Е.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ.....	155
<i>Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В.</i> К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА.....	157
<i>Кузьмина А.Е.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	159
<i>Левашова Т.И.</i> УСЛОВИЯ ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	161
<i>Ледовская Т.В.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАК ПРЕДИКТОР УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	163
<i>Макарычева И.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ.....	165
<i>Патейчук Е. А.</i> СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	167
<i>Пирютко О. Н.</i> ЭЛЕМЕНТЫ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ В ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВЕРОЯТНОСТНОГО МЫШЛЕНИЯ.....	169
<i>Покровская С.Е., Жевнова Т.А.</i> ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ.....	171
<i>Семенова Т.Н.</i> РЕСУРСЫ НАРОДНЫХ ПОДВИЖНЫХ ИГР В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ЗПР.....	173
<i>Свешникова С.Л.</i> ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ.....	175
<i>Серафимович И.В., Баранова Ю.Г, Куликова С.Ю.</i> К ВОПРОСУ О РОЛИ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В ОЦЕНКЕ И СОДЕЙСТВИИ РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	177
<i>Смирнова Л.А., Дубровченко Т.Н.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ.....	179
<i>Тимофеева С.П.</i> КУЛЬТУРНЫЙ ШОК. ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ.....	181
<i>Чахович Е.П.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	184
<i>Шибалова Ю.В.</i> О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ.....	186

**Психологические и педагогические аспекты взаимодействия участников образовательного процесса**

<i>Баранова А.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩЕГОСЯ НА УРОКЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....	188
<i>Бекетова Н.Е., Плаценкова Е.А.</i> ПАРАЛЛЕЛЬНО - РАЗДЕЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ КАК УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	190
<i>Беляева О.А., Линник И.С.</i> СОГЛАСОВАННОСТЬ ПОЗИЦИЙ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЯТИКЛАССНИКОВ.....	193
<i>Брагина М.В., Корнеева Е.Н.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ.....	195
<i>Бурдыко Н.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ.....	197
<i>Васильев В.В.</i> НЕПРЕРЫВНОЕ ОБУЧАЮЩЕ-ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ	

В ВУЗАХ МВД РОССИИ: ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	199
<i>Вызулин Е.А.</i> ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И КОМПЛЕКТУЮЩИХ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ.....	201
<i>Гапанович-Кайдалов Н.В.</i> ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	203
<i>Ермакова Т.Н., Фещенко А.П.</i> ОПТИМИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ РАБОТЫ С ВОСПИТАННИКАМИ С ОВЗ.....	205
<i>Жеребцов С.Н.</i> ПЕРЕЖИВАНИЯ УЧАЩЕГОСЯ В ФОКУСЕ ПЕДАГОГА: ОТ ОБУЧЕНИЯ – К САМОРАЗВИТИЮ.....	207
<i>Захожая Н.Н., Карпушева Н.М.</i> СЕТЕВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СООБЩЕСТВА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ.....	210
<i>Изотова Е.Г.</i> ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	212
<i>Изотова Е.Г., Смирнова И.В.</i> ВЛИЯНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И РОДИТЕЛЕЙ НА МОТИВАЦИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	215
<i>Кондакова А.Н.</i> ВЗРОСЛЫЙ ОБУЧАЮЩИЙСЯ КАК УЧАСТНИК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (НА ПРИМЕРЕ КУРСОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА).....	216
<i>Коротаева А.И.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИЯХ КОНФЛИКТА.....	218
<i>Кротова М.В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ.....	220
<i>Митькина Е.П.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	223
<i>Павленко Ю.Ю., Курникова М.Б.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	225
<i>Полоз А.Ю., Камакина О.Ю.</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	227
<i>Ракитина О.В.</i> НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В КАТЕГОРИЯХ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	229
<i>Савченко А.П.</i> К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	231
<i>Самойлова Е.В.</i> РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ХАРАКТЕРИСТИКЕ ПОНЯТИЯ «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ» В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	234
<i>Черных Н.В.</i> К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ РИСУНОЧНЫХ МЕТОДИК ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	236
<i>Чумакова С. П., Семочкина К. О.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ДЕТЯМ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	237
<i>Шанина Н.А.</i> ПЕРСОНАЛЬНЫЙ ИНТЕРНЕТ-САЙТ ПЕДАГОГА КАК СРЕДСТВО ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	239
<i>Яковлева Е.В., Гольцова Н.В.</i> УМЕНИЕ РАЗРЕШАТЬ КОНФЛИКТЫ КАК ФАКТОР БЕЗОПАСНОГО СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА.....	241
<b>Психология и педагогика семьи и семейного воспитания</b>	
<i>Анимова Н.П., Гусва Ю.В.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИСТАНЦИЯ МЕЖДУ СУПРУГАМИ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ.....	243
<i>Башаркина Е.А.</i> ИНСТИТУТ БРАКА И СЕМЬИ: ТЕНДЕНЦИИ УКРЕПЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ.....	245
<i>Герасимович Е.Н.</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ В ВОПРОСАХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ.....	247
<i>Геронимус И.А., Василевская А.Д., Гришакова И.Ф., Леонова К.М.</i> РИСК РАЗВИТИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ И УРОВЕНЬ	

СПЛОЧЕННОСТИ И АДАПТАЦИИ СЕМЕЙ.....	250
<i>Жильцова Е.С.</i> ОПТИМИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЛЕНОВ СОВРЕМЕННОЙ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ.....	252
<i>Межевич Н.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	254
<i>Мурашко Е.А., Ясева Н.Ю.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА .....	256
<i>Редюк Т.А.</i> РОЛЬ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ И СЕМЬИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ.....	258
<i>Рукавишников Н.Г.</i> РОЛЕВАЯ СОГЛАСОВАННОСТЬ СУПРУГОВ И ИХ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ.....	260
<i>Финькевич Л.В., Литвинова Н.А.</i> СУБЪЕКТИВНАЯ СЕМАНТИКА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КОНЦЕПТОВ В СЕМЕЙНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ.....	262
<i>Щирская О.А.</i> ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ СТУДЕНТОВ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПОДРОСТКОВОЙ НАРКОМАНИИ.....	264
<b>Специфика обучения и воспитания современного школьника</b>	
<i>Арипов М.А., Арипова Н.М.</i> ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ.....	266
<i>Воробьева Е.А.</i> ИЗУЧЕНИЕ СТАРОСЛАВЯНИЗМОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	269
<i>Гар М.И.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	271
<i>Ежова Т. Е.</i> ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЫ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРАВА ДЕТЕЙ НА ТРУД.....	273
<i>Жукова Т.Л., Воеводина С.А.</i> УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	275
<i>Иванничева Н.В.</i> РОЛЬ УКРАИНСКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ ГЛУХОГО РЕБЕНКА В СЕМЬЕ.....	277
<i>Ігнатівіч В.Г.</i> МЕТАДИЧНІЯ АСНОВИ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧАЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПАДЛІТКАЇ СРОДКАМИ НАРОДНОГО МАСТАЦТВА.....	279
<i>Карпова Е.В.</i> ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ НОРМ И ЦЕННОСТЕЙ КАК МОТИВОВ ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	281
<i>Кондратьева Е.В.</i> ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ.....	284
<i>Леднева И. Ю. , Смирнова И.В.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ.....	286
<i>Мамонтова С.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНИК ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	288
<i>Попкович В.А.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.....	290
<i>Разина А.В.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	292
<i>Савельева Л.Н.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА.....	294
<i>Слепко Ю.Н.</i> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	296
<i>Терелянская И.В.</i> РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ КАК ОСНОВА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА.....	300
<i>Тюко В.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ.....	302
<i>Шаблюк О.Ф.</i> ТИПЫ ФЛУКТУАЦИЙ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ ПЕРЕЖИВАНИИ УСПЕХОВ И НЕУДАЧ.....	304
<i>Шилович Е.А.</i> ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ПРОСТЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	306



# ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ, ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА

УДК 378

**О.С.Бекиш**

*ассистент*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

**Аннотация.** В статье рассматривается один из способов приобщения будущих учителей начальных классов к изучению родного края; показаны результаты анкетирования студентов; описана разработанная игра-квест.

**Ключевые слова.** Профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов, краеведческий материал, игра-квест.

«В современной школе высока потребность в специалистах, способных не только проводить уроки, предусмотренные учебным планом и активно участвовать во внеурочной деятельности класса и школы, но быть носителем общекультурных ценностей. Это в первую очередь необходимо будущим учителям начальных классов, так как именно от первого учителя во многом зависят знания и умения младших школьников и, главное, их желание совершенствовать свои знания» [1, с.242].

На наш взгляд, способствовать формированию целостности полученных знаний может краеведческий материал и его использование в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов.

На педагогическом факультете студентам первого курса был предложен ряд вопросов, для выявления исходного уровня краеведческих знаний и возможного их использования в профессиональной деятельности. В анкетировании участвовали 138 студентов, 11 из которых приезжие. 32% студентов (44 человека) изучали историю родного края в урочное или во внеурочное время. 27% опрошенных (37 студентов) изучали отдельные темы, такие как животный мир Ярославской области, памятники архитектуры, историю своего населенного пункта и другие. 22% студентов (31 студент) не изучали ни каких тем связанных с родным краем, а 19% и вовсе не помнят о получении краеведческой информации в школьные годы.

На вопрос о возможностях использования краеведческих знаний студенты ответили следующим образом: 20% студентов считают, что полученные краеведческие знания можно использовать только в научной работе в вузе или для участия в конкурсах и конференциях. 22% - уверенно применяют имеющиеся краеведческие знания в любой беседе, 26% - планируют включить данные знания в урочное и внеурочное время в будущей профессиональной деятельности, 27% - уверены, что знания о городе Ярославле и его достопримечательностях могут пригодиться только для гостей города, друзей или иностранных туристов, оставшиеся 5% - затрудняются ответить на данный вопрос.

Полученные данные позволяют утверждать, что в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов необходимо систематически использовать краеведческий материал, как в учебной, так и во внеучебной деятельности. Однако «профессиональную подготовку нельзя обеспечить путем простого информационного насыщения» [2, 305].

Одним из способов приобщения будущих учителей начальных классов к краеведческой деятельности является разработанная и реализуемая в настоящее время игра-квест «Такой знакомый не знакомый Ярославль». Опишем эту игру. Студенты разбиваются на пары, затем путём случайного выбора выбирают несколько объектов, которых, в данной трактовке, уже нет на карте города. Например: Станция Урочь (Вологодская улица), Власьевская улица, Церковь Петра и Павла на Волге, Романовская застава, Гостиница Бристоль и другие. Задание для всех одинаковое: 1. Найти выбран-

ные объекты, на картах прошлого века и непосредственно в городе. 2. Сфотографировать. 3. Описать, что представлял из себя данный объект в прошлом и, что находится в нем в настоящий момент (если он сохранился до наших дней). 4. Составить рассказ, а также кроссворд или ребус для учащихся начальных классов. 5. Креативно оформить полученную информацию.

Данный способ изучения города Ярославля вызывает у студентов неподдельный интерес к истории города, к культурному наследию, а также раскрывает возможности поиска и применения полученной информации. «Стоит только попристальнее, вплотную заняться историей нашего города, и возникает сожаление, что машины времени не существует: хоть на денёк бы попасть в Ярославль давно прошедших веков, посмотреть, чем занимались наши пращуры, увидеть их повседневный быт, послушать, о чём и как они говорили!.. Это ведь не праздное любопытство – очень уж заметно стирается из жизни память прошлого, из русской жизни последних ста лет – ещё бесследнее и бесповоротнее»[3,с.451].

Таким образом, игра-квест «Такой знакомый не знакомый Ярославль» позволяет не только получать знания в стенах университета или в излюбленном студентами интернете, но реально ощутить, почувствовать, увидеть историю родного города.

### Библиографический список

1. Бекиш О.С. Использование краеведческого материала в системе естественнонаучной подготовки будущих учителей начальных классов. Герценовские чтения. Начальное образование. Том 7. Вып.1, 2016.-242.
2. Сергеева Л.А, Остапенко М.В. Подготовка будущих учителей к краеведческой работе в начальной школе. Герценовские чтения. Начальное образование. Том 6. Вып.1, 2015.-302.
3. История губернского города Ярославля. Сборник 2-е изд., исправленное. Сост. А.М.Рутман, Ярославль,2006.

УДК 373

**Е. А. Бельницкая**

*методист*

*Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования»  
Министерства образования Республики Беларусь, Минск, Республика Беларусь*

**И. В. Прохорова, О.А. Язвинская**

*Государственное учреждение образования «Средняя школа №161 г. Минска»,  
Минск, Республика Беларусь*

**С.М. Светник**

*Государственное учреждение образования «Гимназия №12 г. Минска»,  
Минск, Республика Беларусь*

### ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРОБЫ В УСЛОВИЯХ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме профориентации учащихся на химические профессии в системе общего среднего образования. Показана специфика профессионально ориентированного обучения химии при организации допрофильной подготовки и профильного обучения. Описан опыт реализации в образовательном процессе профессиональных проб по различным профилям труда в химической профессии.

**Ключевые слова.** Профильное обучение химии, профориентация химические профессии, профессиональные пробы.

Одной из особенностей профильного обучения на III ступени общего среднего образования в Республике Беларусь является его *профессиональная ориентированность*. Профильное обучение предусматривает изучение учебных предметов на повышенном уровне и проведение факультативных занятий профессиональной направленности [4]. Важным компонентом профильного обучения является допрофильная подготовка учащихся на II ступени общего среднего образования. Организация образовательного процесса по учебному предмету «Химия» в условиях профилизации образования не

может сводиться только к повышенному уровню изучения химии и проведению факультативных занятий, предполагает комплексное использование организационно-педагогических условий профильного обучения и допрофильной подготовки в целях профориентации учащихся на химические профессии, подготовку учащихся к осознанному профессиональному выбору.

В 2016/2017 учебном году в ГУО «Средняя школа №161 г. Минска», ГУО «Гимназия №12 г. Минска» апробируется модель профориентации учащихся в условиях профильного обучения химии и методика ее реализации с использованием профориентационного компонента электронного образовательного ресурса по химии, разработанные Е.А. Бельницкой [1, 2].

Система профориентации учащихся на химические профессии в условиях профильного обучения представляет собой интегративный комплекс обучения химии и профориентационной работы на уроках, практических работах, экскурсиях, факультативных занятиях и во внеклассной работе по учебному предмету. При этом учащиеся получают профессионально значимую информацию (о химической науке и областях использования химических знаний, химическом производстве, химических профессиях и путях их получения, требованиях химической профессии к личности), учатся использовать электронные образовательные ресурсы для получения и критического анализа профориентационной информации, делать выбор, работать в команде.

Большое внимание уделяется организации профессиональных проб с учетом возрастных особенностей учащихся, их интересов, личного опыта, склонности к определенной сфере труда, профилей труда в химической профессии [3]: технологического, исследовательского, педагогического.

На этапе допрофильной подготовки учащиеся 7-8 классов проводят химический эксперимент на учебных и факультативных занятиях с оценкой и взаимооценкой выполнения этапов работы, решают расчетные и экспериментальные практико-ориентированные задачи по химии, активно участвуют в подготовке и проведении внеклассных мероприятий профориентационного характера.

Учащимся 9 класса при выполнении химического эксперимента дается качественная устная оценка их химических способностей, пояснение о том, что такое химические способности, каковы возможности их развития и компенсации. Предлагается решение ситуационных задач с жизненным и профессиональным контекстом (групповая работа на уроке, дифференцированное домашнее задание с использованием ЭОР).

Учащиеся, склонные к педагогической деятельности, оказывают помощь учителю в проведении демонстрационного эксперимента, активно участвуют в обучении сверстников, восполнении их «пробелов» в знаниях. Учащимся 9 класса предлагается мини-сочинение на тему (по выбору): «Химия в моей будущей профессии» или «Химия в профессии моих родителей», «Быть учителем химии, это значит...». Девятиклассникам также предоставляется возможность выбрать тему и группу для работы по исследовательскому проекту («Химическая промышленность Республики Беларусь в XXI веке», «Химические профессии и современные условия труда», «Я бы в химики пошел, пусть меня научат» и др.). Группа учащихся под руководством учителя определяет сроки и форму предъявления отчета (реферат, эссе, интервью с представителем химической профессии, видеоролик, презентация, отчет об экскурсии). Работы учащихся принимают участие в конкурсах, школьной ученической конференции, международной научно-практической конференции (секция школьников).

Старшеклассники, изучающие химию на повышенном уровне, участвуют в групповой работе на уроке по решению квазипрофессиональных задач, выполнении групповых заданий на экскурсии (с предоставлением возможности выбора проблематики, группы, роли). Химический эксперимент на учебных, факультативных, стимулирующих занятиях в 10-11 классах проводится с акцентом на оценку и самооценку химических способностей и профессионально значимых личностных качеств.

Старшеклассники активно участвуют в работе научного общества учащихся, олимпиадах, конкурсах, конференциях. Они работают над исследовательскими проектами («Роль химической науки в достижениях современной медицины», «Как стать фармацевтом в Беларуси?» и др.); проводят занимательные опыты по химии для младших учащихся, помогают учителю в обучении учащихся 7-9 классов, составлении практико-ориентированных задач по химии с профессиональным контекстом.

Таким образом, организация профессиональных проб является неотъемлемой частью системы профориентации учащихся на химические профессии средствами учебного предмета «Химия» в условиях допрофильной подготовки и профильного обучения. Это требует серьезной научной, методической проработки проблемы и комплексной реализации в образовательном процессе.

#### **Библиографический список**

1. Бельницкая Е.А. Система профориентационной работы учителя химии в условиях профильного обучения // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе : сбор-

ник научных статей / редкол.: Е.Я. Аршанский (гл. ред.) [и др.] – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2016. – С. 17–19.

2. Бельницкая Е.А. Профориентационный компонент в структуре и содержании электронного учебно-методического комплекса по химии для IX класса // Біялогія і хімія. – 2013. – № 10. – С. 35–39.

3. Коробейникова Л.П., Лисичкин Г.В. Психолого-педагогические проблемы ориентации школьников на химические профессии // Журнал Всесоюзного химического общества им. Д.И. Менделеева. – 1983. – Т. XXVIII. – №5. – С. 75–82.

4. Приказ Министерства образования «О введении профильного обучения» от 16 апреля 2015 г. № 316 / Зборнік нарматыўных дакументаў. – № 11. – 2015. – С. 17–20.

УДК 37.04; 377.09

**С. В. Велиева, М. Е. Варламова**

*кандидат психологических наук, доцент; кандидат психологических наук, доцент  
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева,  
Чебоксары, Чувашия, Российская Федерация*

### **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье раскрываются направления формирования готовности будущих психологов к профилактике зависимого поведения в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога-психолога в сфере образования.

**Ключевые слова.** Будущие психологи, профилактика, зависимое поведение.

На современном этапе постоянно возрастает роль профессиональных и организационных ресурсов системы образования в раскрытии и активизации внутреннего потенциала личности, способности самостоятельно справляться с проблемными ситуациями, в формировании ответственности, осознанного поведения, установок на здоровый и безопасный образ жизни, преодолении зависимых форм поведения среди детей, подростков и молодежи.

Подготовка будущих психологов к разработке и реализации мер профилактики девиантного, в том числе и зависимого, поведения необходима уже на этапе обучения в высшем учебном заведении. Исследованиями С.В. Велиевой [1], И.В. Кожанова [3], М.Б. Кожановой [3], Е.Л. Николаева [4], Е.Г. Шубниковой [5] показана необходимость опоры на системный и межведомственный подходы, пролонгированное информационное и инновационное обновление ресурсов, методов и технологий при организации подобной работы.

В Профессиональном стандарте педагога-психолога (психолог в сфере образования) в рамках трудовой функции «Психологическая профилактика» необходимыми трудовыми действиями обозначены: определение условий, детерминирующих негативное развитие личности, разработка психологических рекомендаций по проектированию безопасной и комфортной образовательной среды обучающегося, своевременного предотвращения нарушений в становлении и развитии аффективно-волевой и когнитивной сфер. От будущих психологов потребуются умения планировать и организовывать деятельность по предотвращению возможного неблагополучия в личностном и психическом развитии обучающихся, вырабатывать рекомендации субъектам образовательных отношений по оказанию помощи в переходные, кризисные и трудные периоды жизни; организовывать мероприятия по формированию у обучающихся навыков коммуникации в среде сверстников и в разновозрастной среде, развитию навыков общения и поведения в виртуальной и поликультурной среде.

Подготовка будущих психологов к профилактике зависимого поведения в образовательном процессе включает следующие аспекты:

а) изучение обязательных учебных дисциплин и дисциплин по выбору, в которых предусмотрены разделы, посвященные основам организации превентивной работы в детской и молодежной среде;

б) активное участие в добровольческом движении;

в) систематическая адресная профилактическая работа по преодолению зависимого поведения в детской, школьной и студенческой среде [3];

г) информирование об имеющейся комплексной и разноплановой системе оказания помощи обучающимся в вузе, городе, регионе;

д) профессиональные пробы (самостоятельная и под руководством супервизора организация и проведение студентами цикла тренинговых занятий по профилактике зависимого поведения с обучающимися школ и техникумов) [1];

е) изготовление и распространение информационных материалов по профилактике безопасного поведения.

В учебных планах направления подготовки высшего профессионального образования 44.03.03 – Специальное (дефектологическое) образование, профиля подготовки «Специальная психология» предусмотрены обязательные предметные области, учебные дисциплины и модульные программы, реализуемые в части учебного плана, в которых рассматриваются закономерности, акмеологические и нормативные особенности личностного и индивидуального развития в разные возрастные периоды, способы проявлений, признаки и формы дезадаптивных состояний и поведения; факторы возникновения, диагностики, технологии профилактики и коррекции рисковенных, в том числе зависимых, форм поведения у детей, подростков и молодежи. К числу таких дисциплин относятся: «Безопасность жизнедеятельности», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Психология психических состояний», «Психология лиц с нарушением эмоционально-волевой сферы», «Здоровьесберегающие технологии», «Психология трудных и экстремальных жизненных ситуаций», «Методы психологической диагностики», «Методы психологической коррекции», «Система психологической помощи в сфере специального образования», «Основы психотерапии» и пр.

Особое место в области профилактики и коррекции зависимого поведения занимают гуманитарные, социальные, естественные и технические науки (психология, педагогика, право, биология, социология, экономика, информатика, телекоммуникация и др.). Современные достижения и ресурсы научных исследований в области девиантологии, психиатрии, психологии здоровья, психотехники и пр. преобразуются в инновационные технологии прикладного характера. Знания студентами превентивных методов работы с целевыми группами (обучающимися «группы риска» и их родителями), технологий и способов проектирования безопасной и комфортной образовательной среды, – обеспечивают формирование ресурсной базы для будущей профессиональной деятельности по профилактике и редукции зависимого поведения в образовательной среде.

Избраны следующие направления формирования готовности будущих психологов к профилактике зависимого поведения:

– формирование правового сознания и аутокомпетенций, позволяющих усваивать социально-позитивный опыт преодоления кризисных состояний, копинг-стратегии совладающего поведения, оптимального, ресурсного выхода из трудных ситуаций;

– обучение навыкам противостояния зависимому поведению, своевременного распознавания и защиты от развития рисковенного поведения;

– выработка ценностно-смыслового отношения к своему здоровью и здоровью окружающих, стабильной осознанной позитивной мотивации к ведению здорового образа жизни;

– овладение методами, технологиями осуществления превентивной деятельности [1, 2].

Реализация этих направлений создает фундамент для профилактической и коррекционной работы, направленной на предотвращение зависимого поведения.

Формирование готовности обучающихся к профилактике зависимого поведения происходит в особой инновационной среде вуза, при сохранении и обогащении ее лучших культурных традиций, при множественности парадигмальных пространств в результате синтонии и синергии интро- и экстра- факторов развития, в ходе организации аутентичного, поддерживающего, человекотворческого общения. В наибольшей степени способствуют формированию такой готовности интеграция ресурсного личностно-деятельностного, акмеологического и системно-структурного подходов; создание условий актуализации потенциала личности обучающегося с учетом возрастных и социокультурных особенностей; мобильность сплоченной команды профессионалов; реализация всех направлений воспитательной и образовательной деятельности в едином ценностно-смысловом контексте.

Итогом работы считаем сформированную аутопсихологическую компетентность, ответственность за качество и стиль своей жизни у каждого обучающегося, овладение профилактическими ресурсами, готовность реализовывать стратегии и технологии сбережения здоровья, профилактики и редукции зависимого поведения в разновозрастной образовательной, социокультурной среде.

### Библиографический список

1. Велиева С.В. Психологическая готовность будущих педагогов к инновационной деятельности. – М. : МПГУ, 2014. – 170 с.
2. Дулина Г.С., Велиева С.В. Духовность и нравственность как смыслообразующие характеристики молодежной среды // Психологические проблемы современного общества / под ред. А.Н. Захаровой. – Чебоксары, 2010. – С. 48–53.
3. Кожанов И.В., Варламова М.В., Кожанова М.Б. Формирование гражданской идентичности личности на основе этнокультурного наследия // Фундаментальные исследования. – Т. 2(2), 2015. – С. 388–391.
4. Николаев Е.Л. Являемся ли мы свидетелями новых зависимостей? // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. – 2016. – №1(12) . – С. 6–16.
5. Шубникова Е.Г. Проблемы подготовки социальных педагогов как специалистов в области воспитания к профилактике зависимого поведения в рамках требований современных стандартов // Психология и социальная педагогика: современное состояние и перспективы развития : сборник научных статей. Ответственные редакторы: И. П. Иванова, О. В. Чернова, Е. В. Груздева. – Чебоксары, 2016. – С. 331–338.

УДК 378

#### **М.А. Виноградова**

*кандидат педагогических наук, доцент,  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования Череповецкий государственный  
университет, Череповец, Российская Федерация*

### **СТРАТЕГИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

**Аннотация.** В статье представлена стратегия дифференциации технологий как условие, обеспечения качества образования в вузе, раскрыта дифференциация образовательных технологий в контексте подготовки будущих педагогов.

**Ключевые слова.** Качество образования, технологии образования, стратегия

Завершение перехода системы общего образования в РФ на новые федеральные государственные образовательные стандарты, курс на модернизацию педагогического образования, внедрение профессионального стандарта педагога задают систему принципиально новых требований к выпускнику.

На современном этапе в образовательном пространстве вуза проявляется противоречие: с одной стороны современный преподаватель вуза владеет достаточным арсеналом технологических средств обучения, а с другой стороны обнаруживается недостаточное теоретическое и методическое осмысление необходимости дифференциации образовательных стратегий, технологий обучения в зависимости от этапа становления субъектной позиции обучающихся, от уровня готовности самих студентов включаться в образовательное взаимодействие в рамках той или иной технологии. [1]

Для обеспечения качества образовательного процесса в вузе можно дифференцировать технологии на 4 группы, которые, с одной стороны, имеют четкую целевую направленность, а с другой стороны, взаимосвязаны между собой, в общей системе подготовки будущих педагогов это:

- технологии контактного взаимодействия, предполагающие непосредственное взаимодействие педагога и студента;
- дистанционные технологии;
- технологии организация самостоятельной работы студентов;
- технологии организации научно-исследовательской деятельности.

Выбор технологии внутри каждой группы обусловлен проблемно-ориентированным анализом, а также степенью погружения студентов в учебную и профессиональную деятельность.

Реализация стратегии начинается с первого курса. Для повышения эффективности и качества образовательного процесса необходимо учитывать стартовые возможности первокурсников в развитии общеучебных умений и навыков, способности к саморазвитию, рефлексии, ну и конечно, профессиональную направленность.

Проведение педагогической диагностики позволяет выстраивать разные образовательные траектории для студентов, такой подход обеспечивает обучающимся успешность деятельности, а сам процесс обучения делает более продуктивным.

Одним из негативных факторов, влияющих на адаптацию первокурсников к учебной деятельности, является неумение студентов работать с большим объемом информации. Эффективной технологией формирования информационной компетентности выступает технология ИНСЕРТ (INSERT), маркировка текста. Работая с учебным материалом студент, используя специальные обозначения, делит всю информацию на группы: «v» - знакомая информация; «+» - новая информация; «-» - информация противоречит тому, что знал ранее; «?» - необходимо получить более подробные сведения по данному вопросу.

Такая работа с текстом развивает аналитические умения, способность обобщать, делать выводы, формулировать свою точку зрения.

Следующим приоритетным направлением работы с первокурсниками, выделенным на основе проблемно-ориентированного анализа, является развитие профессиональной направленности. Раскрытие увлекательного мира педагогической профессии реализуется не только традиционными лекциями и практическими занятиями. Бинарная лекция, на которой одновременно выступает и преподаватель от кафедры и педагог-практик, позволяет студенту увидеть прикладной характер своей будущей работы. Лекции с запланированными ошибками и лекции пресс-конференции формируют у студентов критическое мышление, а участие в эвристических беседах и учебных дискуссиях, учит проявлять свою точку зрения. К концу года, участвуя в продвинутой лекции, студент проявляет рефлексию учебной деятельности.

Увидеть педагогическую действительность через художественные образы в кино или литературе позволяет технологии медиаобразования. Первоначально, просмотр специально подобранных фильмов, ориентирован на адаптацию первокурсников их сплочение, а в дальнейшем, в рамках таких дисциплин как: «Общая педагога», «Социальная психология», «Педагогические основы социализации» работает тематический кино клуб, например, по проблеме «Образ семьи в современном кинематографе». Просмотр фильмов, позволяет студентам осознать особенности детско-родительских отношений, причины внутрисемейных конфликтов.

Обсуждение со студентами актуальных проблем, например, насилие в современном обществе, очень важно в становлении будущих психологов, социальных педагогов, учителей. Свою позицию студенты обозначают при обсуждении в социальных сетях, а преподаватель может увидеть общие тенденции в группе.

И еще одной эффективной технологией развития рефлексии и способности к децентрации выступает технология витагенного образования, основой которой является опора на личный опыт студентов. Создавая ситуацию успеха для студентов, необходимо научить их создавать условия для формирования эмоционального благополучия ребенка посредством успешной деятельности. Метод неоконченных предложений позволяет вспомнить, какие эмоции испытывает ребенок в разных учебных ситуациях, а в дальнейшем обсуждении студенты предлагают варианты создания эмоционально комфортной образовательной среды в учебном пространстве дошкольного образовательного учреждения или школы.

В период обучения важно сформировать у будущих педагогов практико-ориентированные компетенции. Эффективными, в данном случае, являются имитационные игровые технологии, которые позволяют инсценировать ситуации профессиональной деятельности. Кроме того, на выпускных курсах целесообразно использовать технологии проектной деятельности, как индивидуальной, так и коллективной. Выполнение совместных межкафедральных проектов, формирует у студентов осознание важности коллективных способов взаимодействия в своей будущей профессии.

В век компьютерных технологий, безусловно, необходимо использовать потенциал дистанционных форм образования. Они позволяют не только дифференцировать освоение программы на базовый и продвинутый уровень, но и индивидуализировать работу с каждым студентом. По каждой дисциплине студент может получить всю необходимую информацию в доступном формате и в удобное время. Дистанционно можно проработать содержание лекций, потренироваться в выполнении заданий, и даже осуществить самоконтроль, пройдя разные уровни тестирования. Все это формирует у него субъектную позицию в учебной деятельности, развивает самостоятельность.

При организации самостоятельной работы студентов меняется позиции участников образовательного процесса. Преподаватель осуществляет надпредметное консультативное сопровождение студента в теоретическом обучении и выступает организатором образовательно-профессиональной деятельности. Студент осуществляет рефлексию учебной и профессиональной деятельности на основе субъектной позиции. При этом важно научить студентов правильно выбирать запрос к педагогу: информационный, ресурсный, технологический или психологический.

В рамках этой группы технологий используются 3 модели консультирования: экспертное (оценка работ, выполненных студентами), проектное (сопровождение учебно-исследовательской, научно-исследовательской работы и проектов студентов) и процессное (сопровождение студента при реализации им образовательной программы).

Поступательное развитие от познавательной деятельности на первом курсе через учебно-исследовательскую и проектную деятельность к собственно научно исследовательской работе также основывается на дифференциации по степени самостоятельности и активности студентов в исследовании.

Таким образом, целесообразное использование современных образовательных технологий позволяет перейти от обучения к учению, расширить спектр видов продуктивной образовательной деятельности студентов, при этом обучение базируется на индивидуально-дифференцированном подходе и позволяет развивать личностные качества и профессиональные способности будущих педагогов.

#### **Библиографический список**

1. Иванова Н.В. Виноградова М.А. Дифференциация образовательных технологий в вузе как условие развития субъектной позиции будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – Т.2. - № 2. – С. 114-119.

УДК 378. 147

**С. А. Воеводина, Т. Л. Жукова**

*старший преподаватель; старший преподаватель*

*Учреждение образования «Полоцкий государственный университет», Новополоцк, Республика Беларусь*

#### **ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ**

**Аннотация.** В статье дана характеристика игровым технологиям обучения. Игра рассматривается через моделирование профессиональной деятельности, в котором сочетаются предметный и социальный аспекты будущей профессии.

**Ключевые слова.** Игровые технологии, моделирование, профессиональная деятельность.

Целью педагогического образования является непрерывное общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие учителя. Оно предполагает как создание технологии гармонического развития его личности, так и вооружение знаниями закономерностей развития личности ребенка, методами диагностики и психолого-педагогической коррекции.

Главной особенностью новых технологий, внедряемых в образование, становится их гуманистическая направленность. Именно с разработкой идеи личностно-ориентированного обучения связывается в образовательной политике переход от педагогики грамотности к педагогике развития.

Технология обучения - это последовательная система действий педагога, связанная с решением педагогических задач, планомерное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

Технологии профессионального обучения создают социокультурное пространство, в котором формируется личность, т.к. последовательное, поэтапное включение студентов в профессиональную деятельность, способствует развивающему процессу перевода студента из объекта педагогического воздействия в субъектную позицию, смене управления извне на самоуправление. Одновременно



формируются интерес к специальности, педагогическая направленность, профессиональные установки.

На наш взгляд, особое значение в подготовке будущих учителей имеют игровые технологии. Они представляют собой дидактические системы применения различных игр, формирующих умения решать задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов. Технологический подход позволяет эффективно выстраивать процесс обучения, управлять им, получать результаты в соответствии с заданными целями. А игровое обучение позволяет активизировать и интенсифицировать учебно-познавательную деятельность студентов, создавая условия для формирования субъектной позиции.

Анализ существующих классификаций игр и современных задач, стоящих в системе подготовки будущих учителей позволил нам предложить следующую систематизацию игр. К ним относятся: анализ педагогических ситуаций, решение педагогических задач, ролевое разыгрывание, ролевые игры, деловая игра. Эта классификация обусловлена тем, что игру мы рассматриваем как имитацию и моделирование педагогической деятельности, а педагогическую деятельность представляем как совокупность педагогических ситуаций, выход из которых учитель должен найти в соответствии со знаниями психолого-педагогических закономерностей.

*Анализ педагогических ситуаций* является инструментом изучения той или иной проблемы, средством оценки и выбора решений. Анализ педагогических ситуаций позволяет студентам мысленно ставить себя в ту или иную профессиональную ситуацию, совершенствовать навыки ее анализа, выявлять благоприятные обстоятельства, при которых наиболее результативно могут протекать предполагаемая деятельность, достигаться планируемые цели и результаты.

Ценность данного метода заключается также в возможности анализа конкретной ситуации с позиции различных сторон, под разным углом зрения, что помогает будущим педагогам познакомиться с разными стилями деятельности и подходами к разрешению данной ситуации.

*Решение педагогических задач* является более сложным методом. Он предполагает на основе анализа педагогической ситуации самостоятельный выбор и обоснование принятых решений. По определению Л.Ф. Спирина, педагогическая задача – это «результат осознания субъектом воспитания в педагогической ситуации необходимости выполнения профессиональных действий и принятия их к исполнению» [2, с. 10]. Решение педагогических задач предполагает выполнение определенной системы упражнений, имеющих своей целью формирование и дальнейшее совершенствование профессиональных качеств педагога. Существенным условием правильного хода решения педагогических задач служит теоретическое обоснование каждого действия, что оптимизирует развитие профессионально-педагогического мышления и способствует более глубокому и осознанному усвоению теории.

*Ролевое разыгрывание* предполагает решение педагогической ситуации и озвучивание его в прямой речи. Анализируя педагогические ситуации, студенты часто пользуются выражениями «я поговорю с учеником», «я объясню ему», «я проведу беседу» и т.д. Представляя теоретически выход из заданной конкретной ситуации, они на самом деле часто практически затрудняются, с какими именно словами обратиться к ученику, какие именно доводы использовать для убеждения, какие аргументы будут наиболее уместны в беседе. Ролевое разыгрывание позволяет наряду с теоретическими задачами одновременно формировать практические умения, и, в первую очередь, связанные с общением, т.к. моделирую межличностные взаимоотношения.

*Ролевые и деловые игры* предполагают моделирование педагогической деятельности, в которой необходимо комплексное применение теоретических знаний и практических умений и навыков, развития творческих способностей. Преимущество данного метода состоит в том, что, взяв на себя ту или иную роль, участники вступают во взаимоотношения друг с другом, при чем их интересы могут не совпадать. В результате создается конфликтная ситуация, сопровождающаяся естественной эмоциональной напряженностью, что создает повышенный интерес к ходу игры. Участники могут показать не только профессиональные знания и умения, но и общую эрудированность, такие черты характера, как решительность, оперативность, коммуникативность, инициативность, активность, от которых нередко зависит исход игры.

Деловая игра – это, как правило, профессиональная игра. Она направлена на формирование профессиональных умений и навыков. В основе создания деловой игры лежит анализ профессиональной деятельности учителя, моделирование типичных педагогических ситуаций, выявление профессиональных задач и формирование на их основе собственной педагогической позиции.

В игре, основанной на имитационном моделировании педагогической деятельности, органично сочетаются предметный и социальный аспекты профессиональной деятельности, что дает возможность одновременной реализации обучения, воспитания и развития будущих педагогов в профессио-

нальном контексте [1, с. 53]. Общим для всех игровых технологий является формирование умения педагогически мыслить и действовать, формирование готовности решать профессиональные задачи.

Таким образом, игровые технологии дают возможность сформировать целостное представление о педагогической деятельности и ее динамике; развить творческое и практическое мышление в профессиональной сфере. На наш взгляд, они также способны разрешить одно из основных противоречий между индивидуальным творческим процессом становления будущего учителя и массово-репродуктивным характером его подготовки.

#### Библиографический список

1. Жукова Т.Л., Воеводина С.А. Преподавание педагогики активными методами обучения как средство формирования профессиональной компетентности будущих учителей технологии // Современное технологическое образование: опыт, инновации, перспективы: сборник материалов междунар. науч.-практ. конф. 17 ноября 2016, г. Липецк / Отв.ред. Никонов М.В. – г. Липецк: ЛГПУ, 2016. – С. 52-57.
2. Спирин Л.Ф., Степинский М.А., Фрумкин М.Л. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач. – Ярославль, 1974. – 130 с.
3. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1968. – 557 с.

УДК 159.95 – 37.015.3

**О.К. Войтко**

*преподаватель*

*Учреждение образования «Белорусский государственный*

*педагогический университет*

*имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь*

#### ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОДВИЖНОСТИ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ И КУЛЬТУРЫ РЕЧИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

**Аннотация.** В статье рассматривается понятие «культура речи» как компонент профессиональной речевой деятельности студентов-психологов. Представлено исследование взаимосвязей между подвижностью психических процессов и культурой речи.

**Ключевые слова.** Профессиональная речевая деятельность, культура речи, качества речи, терминология, подвижность психических процессов.

Профессиональная речевая деятельность психолога представляет собой порождение речевого высказывания в ситуации профессионального общения, основу которого составляет система знаний в области психологической науки и практики, готовность их применения в научном, разговорном, официально-деловом и публицистическом стилях изложения. Отличительной особенностью профессиональной речевой деятельности является использование профессионализмов, требующих владения понятийно-категориальным аппаратом соответствующей сферы деятельности и системой терминов [1; 3].

Структурно профессиональная речевая деятельность психолога может быть представлена следующими *компонентами*: профессиональная терминология и культура речи. Культура речи понимается как совокупность таких качеств, которые оказывают наилучшее воздействие на адресата с учетом конкретной ситуации и в соответствии с поставленными целями и задачами [2, с. 64].

В результате анализа психолого-педагогической литературы были выделены такие качества речи, сформированность которых, на наш взгляд, является необходимым условием эффективного речевого общения психолога с клиентом. Первую категорию «*содержательность*» речи составили: информативность, точность, логичность, аргументированность, словесная иллюстрация, грамотность. Вторую категорию «*выразительность*» речи составили: темп, интонационная выразительность, лексическое разнообразие, громкость, готовность к речи. Третью категорию «*ясность*» речи составили: внятность, фонация. Четвертую категорию «*воздействие*» речи составили: чистота, уверенность. Пятая категория «*этичность*» представлена подкатегориями: вежливость и корректность.

В исследовании, целью которого было определить взаимосвязь подвижности психических процессов и выделенных качеств речи, приняли участие студенты 3-го курса Института психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (n=145). Исследование особенностей подвижности психических процессов проводилось с помощью методики Я. Стреляу, позволяющей определить уровень процессов возбуждения, уровень процессов торможения, уравновешенность по силе. Диагностика качеств профессиональной речевой деятельности изучалась с помощью полуструктурированного интервью. Все испытуемые отвечали на два вопроса экспериментатора: 1. Что такое «способности», и как они проявляются? 2. Дайте определение понятиям «общие способности» и «специальные способности». Ответы испытуемых были записаны на электронный носитель, затем стенографировались. Стенограммы интервью обрабатывались с помощью контент-анализа как качественно-количественного метода анализа текстов. Качества речи оценивались с использованием авторской методики оценки речевых качеств по 3-балльной шкале. Причем, низкий уровень выраженности качества речи оценивался в 1 балл, средний уровень (умеренная выраженность) в 2 балла, высокий уровень выраженности в 3 балла.

В результате корреляционного анализа были выявлены корреляционные связи уровня процессов возбуждения и лексического разнообразия речи ( $r=0,25$ , при  $p<0,05$ ), громкости речи ( $r=0,25$ , при  $p<0,05$ ), темпа ( $r=0,27$ , при  $p<0,05$ ), выразительности речи ( $r=0,27$ , при  $p<0,05$ ), готовности к речевому общению ( $r=0,16$ , при  $p<0,05$ ), логичности ( $r=0,13$ , при  $p<0,05$ ). Речь испытуемых, имеющих высокую силу процессов возбуждения, отличается более высокими показателями динамической ее стороны. Этим студентам свойственно более быстро реагировать на реплику адресанта, речь достаточно эмоциональна, для нее характерен нормальный темп (100-120 слов / мин), хорошо воспринимаема на слух, что, несомненно, привлекает внимание. Выявлены корреляционные связи уровня процессов торможения и темпа речи ( $r=0,24$ , при  $p<0,05$ ), выразительности речи ( $r=0,22$ , при  $p<0,05$ ), логичности ( $r=0,15$ , при  $p<0,05$ ), готовности к речевому общению ( $r=0,12$ , при  $p<0,05$ ). Полученные результаты показывают, что испытуемые, имеющие высокие показатели уровня процессов торможения, быстро реагируют ответными действиями на простые сенсорные сигналы, отличаются высоким самоконтролем, что проявляется в глубокой осмысленности ими речевого высказывания.

Результаты проведенного исследования показали, что подвижность психических процессов влияет не только на характер человека, но и на мыслительно-речевую деятельность, особенно, динамическую ее сторону. Формирование профессиональной речевой деятельности студентов-психологов представляет собой сложный, многоплановый процесс взаимодействия преподавателя и студентов в учебно-профессиональной ситуации. Основу этого процесса составляют методы и способы организации обучения (предъявление материала, отработка навыков и формирование умений, контроль) с учетом индивидуально-личностных особенностей студентов; освоение студентами приемов и техник регуляции и контроля своей речевой деятельности, целесообразно ситуации профессионального взаимодействия.

#### **Библиографический список**

1. Бейлинсон Л.С. Профессиональный дискурс: признаки, функции, нормы. – Волгоград : Перемена, 2009. – 265 с.
2. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Риторика и культура речи. – изд. 12-е стер. – Ростов-н/Д : Феникс, 2012. – 537 с.
3. Культура русской речи: учебник для вузов / под ред. проф. Л.К. Граудиной и проф. Е.Н. Ширяева. – М. : НОРМА, 2001. – 560 с.

**Е.В. Горбатова**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь*

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К РАБОТЕ ПО ОЗНАКОМЛЕНИЮ ВОСПИТАННИКОВ С ГРАФИЧЕСКИМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ**

**Аннотация.** Рассматриваются основные направления подготовки студентов к формированию художественного восприятия детей дошкольного возраста, организации и проведению занятий по ознакомлению воспитанников с произведениями графики.

**Ключевые слова.** Изобразительное искусство, графические произведения, художественное восприятие, изобразительная деятельность.

Период дошкольного детства является благоприятным для ознакомления детей дошкольного возраста с изобразительным искусством, развития у них способностей к изобразительной деятельности, приобщения ребенка к опыту художественной деятельности, приобретению необходимых представлений об искусстве. Понимание детьми основ изобразительного искусства, их личностное развитие, во многом зависит от общего культурного уровня и мастерства педагога (В.А. Слостенин, Е.А. Флерица, Н.П. Сакулина, Н.А. Ветлугина, Т.С. Комарова и др.).

Одним из важнейших средств художественного образования детей дошкольного возраста являются произведения книжной графики, которые создаются специально для детей. Иллюстрация - первая ступень в понимании изобразительного искусства, которая облегчит детям восприятие живописи, более сложной по своим художественно-выразительным средствам.

Художественное восприятие - сложный, целостный, активный процесс, который носит оценочный характер и связан с многообразными актами мышления и переживания. Исследования подтвердили, что восприятие содержания произведений искусства в единстве со средствами выразительности доступно детям дошкольного возраста (А.В. Заварова, В.Я. Кионова, Р.А. Мирошкина, Т. Репина и др.). Художественное восприятие в дошкольном возрасте носит осмысленный, эмоциональный характер, способствует развитию творческих способностей. Это позволяет говорить о значимости подготовки будущих педагогов учреждений дошкольного образования к осуществлению работы по ознакомлению детей с графическими произведениями. По мнению Т.С. Комаровой, лишь творчески работающий педагог может создать условия для развития художественного восприятия и эффективного руководства художественной деятельностью детей [1, с. 34].

Для этого будущему педагогу необходимо знать особенности восприятия иллюстраций детьми дошкольного возраста, планирование работы по ознакомлению детей с иллюстрацией, принципы отбора иллюстративного материала, а также уметь создавать эмоциональный настрой на восприятие графических произведений. Не менее значимым являются знания студентов о видах и жанрах изобразительного искусства, о средствах выразительности графики, о художниках-иллюстраторах, умения отличать графику от других видов искусства, анализировать художественный строй иллюстрации и т.д. Знание методик, которые выявляют особенности восприятия детей дошкольного возраста, лежат в основе формирования диагностических умений будущих педагогов; знание требований к отбору наглядного материала является базой для формирования организаторских умений по руководству художественным восприятием детей.

В процессе проведения семинарских и практических занятий наша работа носила направленность на повышение у студентов степени искусствоведческой информированности о графике как виде изобразительного искусства, особенностях средств выразительности, формирование умения составлять искусствоведческий рассказ об иллюстрации, проводить сравнительный анализ произведений живописи и графики, определять позиции, которые подтверждают функции произведений графики: изобразительную, выразительную, декоративную, композиционную.

Нами использовалось педагогическое проектирование, целью которого было стимулирование интереса студентов к определенным искусствоведческим проблемам и их решение через проектиро-

вочную деятельность, а также практическое применение приобретенных знаний в процессе обучения [2, с. 19].

Проведение студентами занятий в учреждениях дошкольного образования на базах практики, а также во время лабораторных занятий, моделирование фрагментов занятий, педагогических ситуаций, направленных на ознакомление детей с графическими произведениями; создание программ, проектов организации развивающей творческой индивидуально-ориентированной среды по формированию художественного восприятия детей дошкольного возраста также содействовало профессиональному становлению будущих педагогов. В результате у студентов были сформированы знания о графике как виде изобразительного искусства, ее функциях, об специфических особенностях детской иллюстрации, а также качественные предпосылки подготовленности к организации работы по ознакомлению детей дошкольного возраста с графическими произведениями.

#### Библиографический список

1. Галимов А. М. Управление профессиональной подготовкой студентов вузов на основе повышения качества образования // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 12.
2. Управление качеством подготовки специалистов в высшей школе: теория и практика / Е. И. Сахарчук [и др.]; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. – 231 с.

УДК 37.02

**Ю.В. Гришина**

*кандидат педагогических наук*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева», Орел, Российская Федерация*

#### НОВЫЕ ОБУЧАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ДОВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В УНИВЕРСИТЕТЕ

**Аннотация.** Рассматриваемые технологии направлены на формирование мотивации к непрерывному образованию и повышение активности обучающихся в системе довузовского образования университета в ситуациях учебной и квазипрофессиональной деятельности.

**Ключевые слова.** Довузовское образование, технологии обучения.

Реализация идеи непрерывного образования выводит на первый план проблему структурно-функциональных изменений всех компонентов образовательной системы, в том числе, довузовского образования. В настоящее время перед довузовским образованием выдвигаются новые задачи, обусловленные необходимостью сквозной вертикальной интеграции, обеспечивающей последовательность, преемственность образования, и горизонтальной интеграции, гарантирующей альтернативность, гибкость подготовки [1]. Это обуславливает исследовательскую активность ученых в следующих направлениях: роль системы довузовской подготовки в контексте непрерывности образования (О.Н. Викарчук, Н.Н. Загузина, Н.В.Красильникова, Т.С. Сумская, Л.А. Федотова); концептуальные основы довузовского образования (М.С. Капелевич, Д.Е. Филиппов, Н.Ю. Чернова А.И. Черных); преемственность довузовской и вузовской подготовки (Т.Ю. Волгина, Е. В. Ефимова, Л.Н. Мазаева Ф.Д. Халикова, Ю.Е. Францева); современные тенденции и инновационные процессы в довузовском образовании (Л. В. Анисимова, Т.Ф. Барухина, Е.Л. Болотова, С.М. Годник, Д.А. Князевский, Л.А. Кравчук, Т.В. Матекина, Н.В. Тарасова, Т.Ф. Турутина, В.Т. Чепиков и др.).

По справедливому замечанию П.И. Образцова, промежуточным звеном между наукой и соответствующим производством, выступает технология, т.е. в контексте нашей работы, внедрение результатов педагогических исследований в образовательную практику довузовского образования возможно обеспечить лишь посредством соответствующих технологий довузовского образования. Технология отражает направленность на усовершенствование процесса, побуждает «находить основания результативности деятельности; мобилизовать лучшие достижения науки и опыта, чтобы гарантировать получение требуемого результата; строить деятельность на интенсивной, т.е. максимально научной, а не на экстенсивной основе, ведущей к неоправданным затратам сил, времени и ресурсов; уде-

лять большое внимание прогнозированию и проектированию деятельности с целью сокращения количества процедур ее возможной коррекции в процессе реализации; использовать во всевозрастающей степени новейшие информационные средства, максимально автоматизировать рутинные операции и т. п.» [3, с. 76–77].

Современной педагогической науке свойственна дискуссия относительно использования понятия «технология»: не сформулировано его однозначное и единообразное толкование, не установлено четкого и однозначного разграничения дефиниций «образовательная технология» и «педагогическая технология», обсуждается корректность использования данных понятий, правомерность отождествления и взаимозаменяемости терминов в образовательной теории и практике [2,3,4]. В рамках настоящей публикации кратко обозначим авторскую позицию по данному вопросу, не детализируя рассуждения, поскольку заявленная тема в качестве предмета изучения определяет технологии обучения, используемые в довузовском образовательном процессе университета. Нам представляется достаточно обоснованной позиция А.Н. Дахина, согласно которой понятие образовательная технология «является предельно широким, оно может описывать любые технологии, применяющиеся в различных подсистемах образования: управлении, материальном обеспечении, финансовых, повышении квалификации, подготовке кадров, учебном процессе образовательных учреждений различного типа», при этом «понятия технологий обучения, формирования, развития, воспитания и т. д. образуют множество видовых понятий в классе образовательных технологий. Любая из них является технологией образовательной» [2].

Принимая за основу определение технологии обучения (как процесса), сформулированное П.И. Образцовым [4, с.18], под технологией довузовского обучения мы понимаем последовательность педагогических процедур, операций и приемов, составляющую в совокупности целостную дидактическую систему, реализацией которой в процессе довузовского образования достигается формирование знаний, умений, навыков, компетенций, опыта практической деятельности учащихся, обеспечивающих их готовность и способность к осознанному выбору профессии и успешному освоению образовательных программ высшего образования. Здесь следует заметить, что когда речь идет о «новых» технологиях, имеется в виду не временной контекст (новые, как только что или недавно появившиеся), хотя в определенной степени и он тоже, а несколько иной контекст – новые как отличающиеся от привычных, традиционных.

В такой трактовке, а также с учетом того, что в основу «перестройки», инновирования довузовского образования как подсистемы многоуровневого непрерывного образования должен быть положен принцип усиления его практической направленности при сохранении фундаментальности, новые технологии довузовского образования должны обеспечивать: мотивацию непрерывного профессионального образования, создания собственной стратегии поведения, носящей поливариантный характер своих проявлений; переход от предметной к профильной (метапредметной) организации содержания довузовского образования; преобладание креативной формы активности учащихся; формирование не разобщенных предметных знаний, умений, навыков, а основ профессиональной компетентности.

Практика образовательной деятельности дает основание считать, что наиболее полно обозначенным признакам технологии обучения и новым функциям довузовского образования отвечают следующие интерактивные технологии: игровые технологии (деловая учебная игра, имитационная игра, организационно-деятельностная игра, ин-баскет, ассесмент-центр), технология проектного обучения (исследовательский, практико-ориентированный, социальный, творческий проекты), деятельностные технологии (технология проблемно-диалогового обучения, ситуационного обучения (Case-study), технология развития критического мышления, технология продуктивного чтения), технологии саморегулируемого учения (когнитивно-ориентированные, деятельностно-ориентированные), витагенные технологии обучения.

Кроме того, продуктивности практико-ориентированного обучения способствуют технологии дифференцированного обучения, технология концентрированного обучения, технология модульного обучения, технология совместного (коллаборативного) обучения, отражающие специфику образовательного процесса при организации профильного обучения в структурах довузовского образования университета. Данные технологии преемственны и взаимодополняемы.

Таким образом, ориентация на новые цели требует изменения не только организации содержания довузовского образования, но и опорных дидактических средств (процедур, операций, приемов), обеспечивающих в совокупности движение субъекта обучения к заданным целям. По сути, речь идет об использовании технологий обучения, позволяющих наиболее эффективно и с гарантированным качеством решать задачу непрерывности и преемственности при переходе от общего к профессиональному образованию.

### Библиографический список

1. Гришина Ю.В. О довузовском этапе непрерывного образования учителя // Грани познания. 2016. №3 (46). Режим доступа: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1465758304.pdf> (дата обращения: 09.03.2017).
2. Дахин А. Н. Педагогика для математиков: учебное пособие для студентов НГПУ. Новосибирск, 2006. 147 с.
3. Образцов П.И. Сущность и содержание понятия «технология обучения»: современная интерпретация // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2016. № 3. С. 76–82.
4. Технологии подготовки специалистов в системе профессионального образования: монография // колл. авт.; под. ред. П.И. Образцова. Орел: ОГУ, 2011. 338 с.

УДК 378.14

**Е.Н. Ефимова**

*старший преподаватель*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет*

*им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

### ЭКОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье дается характеристика подходов разных авторов на понимание сущности эколого-педагогической компетентности специалиста дошкольного образования; описывается структура данного образования.

**Ключевые слова.** Эколого-педагогическая компетентность, компетенции.

Ведущей идеей модернизации общероссийских образовательных стандартов выступает компетентностный подход. Непосредственный интерес к изучению категории компетентности продиктован необходимостью «примерить» к современной отечественной педагогической действительности новые базовые единицы профессиональной сферы, под которыми в мировой образовательной практике понимают ключевые компетенции – как изначально заданные требования к образовательной подготовке, а компетентность расценивается как уже состоявшаяся совокупность качеств и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере.

Модернизация высшего профессионально – педагогического образования, связанная с реализацией компетентностного подхода, позволила ввести новое понятие, характеризующее профессиональный компонент экологического образования – экологическая компетентность. С.В. Алексеев предлагает под ним понимать системное интегративное качество индивидуальности, характеризующее способность решать разного уровня проблемы и задачи, возникающие в жизненных ситуациях и профессиональной деятельности, на основе сформированных ценностей и мотивов, знаний, учебного и жизненного опыта, индивидуальных особенностей, потребностей. В.И. Томаков, употребляя термин «экологическая компетентность» делает упор на характеристике личности специалиста, выраженной в единстве ее теоретических знаний, практической подготовленности, способности осуществлять все виды своей профессиональной деятельности, которые удовлетворяют заданным требованиям производства и охраны труда, обеспечивают необходимый уровень здоровья, безопасность жизнедеятельности человека и экологическую безопасность среды обитания [1].

Применительно к профессиональной педагогической деятельности, суть экологической компетентности характеризуют Ф.С. Гайнуллова, Е.Г.Нелюбина, А.И. Новик-Качан, Л. В. Панфилова, А.А. Нестерова, О.Г. Роговая и др.

Е. Г. Нелюбина представляет экологическую компетентность педагога как «знание основ естественных наук, экологии и экологического образования, способность к деятельности по сохранению окружающей среды и признание особой ценностью жизни как таковой, экологических благ и здоровья человека»[2,с.13]. В исследовании А.И. Новик-Качана экологическая компетентность выступает как «единство теоретической (совокупность экологических знаний, умений, навыков) и практической (организаторские и коммуникативные умения) готовности к осуществлению профессиональной дея-

тельности по формированию у учащихся экологической культуры, готовности к экологически грамотному поведению»[4 с.11]. Суть экологической компетентности, по мнению Л.В.Панфиловой, заключается в теоретической и практической готовности педагога к осуществлению экологического образования учащихся. А.А.Нестерова определяет рамки понятия «экологическая компетентность педагога дошкольного образования», рассматривая ее как интегративное качество личности, которое предполагает наличие совокупности интегрированных знаний, умений и убеждений, а также личностных качеств, позволяющих эффективно проектировать и осуществлять экологическое образование дошкольников. Это качество исследователь раскрывает через общекультурную, специальную и социально-личностную компетенции. Общекультурная компетенция определяется развитием экологической культуры, т.е. сформированностью эгоцентрического типа экологического сознания, знаний экологии и владением способами природосообразного действия. Специальная компетенция определяет высокий профессиональный уровень педагогической деятельности и включает не только наличие специальных знаний по теории и методике экологического образования дошкольников, но и умение применять их на практике. Социально-личностная компетенция связана с владением способами творческого самовыражения и коммуникации, наличием способности самостоятельно эффективно организовывать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему [3].

На наш взгляд, эти исследователи раскрывают понятие «эколого-педагогическая компетентность». В его состав входит и экологическая компетентность, характеризующая экологическую культуру личности как результат экологического образования. Термин «эколого-педагогическая компетентность» в большей степени отражает суть этого новообразования как критерия уровня профессионализма в эколого-педагогической деятельности. Наше понимание сущности этого явления совпадает с позицией автора концепции становления эколого-педагогической компетентности будущего специалиста в области образования О. Г.Роговой. Исследователь определяет эколого-педагогическую компетентность как интегративное личностное новообразование, проявляющееся как способность и готовность педагога к эффективной эколого-педагогической деятельности. Это качественный показатель результативности эколого-педагогического образования будущего специалиста.

Критериально-компонентная модель эколого-педагогической компетентности включает в себя взаимосвязанные гносеологический, аксеологический и праксиологический компоненты, обладающими системными признаками.

Гносеологический компонент включает систему необходимых знаний – экологических, педагогических, методических в виде теорий, закономерностей, законов, понятий, научных фактов; он определяет теоретическую готовность к реализации экологического образования и просвещения.

Аксиологический компонент является доминирующим и включает систему ценностей, отношений, ориентаций личности, норм и правил в восприятии природы и отношений в системе «общество – окружающая среда»; систему ценностных отношений в области эколого-педагогического образования и мотивации эколого-педагогической деятельности, которые определяют экологическую направленность личности специалиста в области образования.

Праксиологический компонент представляет совокупность разнообразных методических умений и навыков по проектированию, организации, оценке, коррекции экологического образования и просвещения; экологических умений и навыков изучения окружающей среды и экологосообразного поведения. Данный компонент определяет способность будущего специалиста к эколого-педагогической деятельности [5].

Все названные компоненты образуют сложную структуру, формирующую «идеальную модель» специалиста, определяя его личностно-деятельностную характеристику, поскольку эколого-педагогическая компетентность проявляется и может быть оценена только в рамках конкретной профессии.

Приведенные мнения и суждения показывают, что в психолого-педагогической литературе нет однозначного толкования понятия «эколого-педагогическая компетентность». Разнообразие трактовок понятия определяется различными подходами (личностно-деятельностным, системно-структурным, знаниевым, культурологическим и др.) к решению исследователями научных задач.

Несмотря на имеющиеся разработки, вопрос о степени развития способности и готовности специалиста к эколого-педагогической деятельности, которая характеризует эколого-педагогическую компетентность, остается дискуссионным. Актуальна разработка критериев эколого-педагогической компетентности и их эмпирических показателей.

Итак, из всего выше сказанного, можно сделать вывод, что эколого-педагогическая компетентность как качественный показатель результативности эколого-педагогического образования будущего



го специалиста представляет собой интегративное профессионально-личностное свойство субъекта эколого-педагогической деятельности, которое формируется в процессе прямого и косвенного образовательного воздействия, объединяет знания, умения, начальный опыт экологического образования и проявляется как способность будущего специалиста решать профессионально-педагогические задачи экологического образования детей дошкольного возраста.

#### Библиографический список

1. Гайнуллова Ф.С. Формирование экологической компетентности у будущих учителей начальных классов в условиях вуза: автореф. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Москва, 2004. – 22 с.
2. Нелюбина Е.Г. Формирование экологической компетентности студентов педагогического вуза интегративно-проектным методом: автореф. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Самара, 2005. – 24 с.
3. Нестерова А.А. Развитие экологической компетентности у будущих педагогов дошкольных образовательных учреждений [Электронный журнал, выпуск 1, № 10] URL.: <http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka/2010>
4. Новик-Качан А.И. Формирование экологической компетентности студентов в системе дополнительной квалификации «Преподаватель»: автореф. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. – Ставрополь, 2005. – 22с.
5. Роговая О.Г. Становление эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования: автореф. дис. на соиск. учен. степ. докт. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2007. – 41 с.

УДК 37.015.31

**Е.В. Карпова**

*доктор психологических наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

#### СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ РАЗНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ КАК ОСНОВА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**Аннотация.** Представлены результаты изучения профессионально важных качеств (ПВК) учителей начальных классов и учителей-предметников на выборке 86 человек. Установлено, что структурная организация ПВК учителей этих двух групп различна, также обнаружено и полное несовпадение у них базовых качеств. Полученные данные служат основой для индивидуализации образовательного процесса в вузе, поскольку определяют различные ориентиры в формировании ПВК учителей разных специальностей.

**Ключевые слова.** Профессионально-важные качества (ПВК), учителя начальных классов, учителя-предметники, структура ПВК.

Одним из основных методологических принципов психологии, как известно, является принцип единства психики и деятельности, согласно которому «психика не только *проявляется* в деятельности, но и *формируется* в ней» [4]. Логическим продолжением данного тезиса является положение о том, что психика в целом и ее отдельные «составляющие» (прежде всего, психические процессы) развиваются и совершенствуются в ходе овладения деятельностью и последующей профессионализации. Иначе говоря, сама профессиональная деятельность и уровень ее освоенности выступают очень сильной детерминантой развития тех психических процессов и качеств, которые лежат в основе психического обеспечения.

Данная закономерность должна обязательно учитываться при разработке и реализации любых обучающих программ по отношению практически ко всем видам профессиональной деятельности, а также по отношению ко всем этапам профессиональной подготовки. В силу ее общего характера, она должна служить в качестве одного из ориентиров построения и реализации программ высшего педагогического образования. В более конкретном плане это означает, что учет закономерностей форми-

рования и развития профессионально-важных качеств педагога совершенно необходим уже на этапе *допрофессиональной*, то есть вузовской подготовки. Вместе с тем, несмотря на важность данной закономерности, ее учет в конкретной практике подготовки студентов – будущих педагогов связан с целым рядом трудностей. Среди них, наряду со сложностями чисто организационного плана, существуют и трудности, связанные с недостаточной степенью изученности самой этой проблемы в ее теоретическом аспекте. Суть этих трудностей состоит, на наш взгляд, прежде всего, в недостаточно дифференцированной трактовке самого понятия «профессионально-важные качества педагогической деятельности» (ПВК). Обычно трудности их дифференциации сводятся лишь к проблеме определения перечня такого рода качеств («ПВК педагога»). Однако не меньшие сложности возникают и в плане дифференциации таких качеств в зависимости от специфики самой педагогической деятельности. Так, подобная трудность и нерешенная проблема возникает в аспекте дифференциации ПВК учителей *начальных классов* и учителей-*предметников*. В силу достаточно выраженных различий в специфике их деятельности, есть все основания предполагать, что такого рода ПВК, а также их структуры, могут быть различными у этих категорий педагогов. Следовательно, если данное предположение подтвердится, то эти различия совершенно необходимо учитывать в ходе организации всего учебно-воспитательного процесса в вузе.

В целях его верификации нами было проведено специальное исследование, основные результаты которого резюмированы в данной статье. При его проведении мы исходили из трактовки понятия профессионально-важных качеств как свойств субъекта деятельности, необходимых для ее нормативно заданного выполнения и положительно коррелирующих хотя бы с одним из ее параметров [3]. Педагог, не обладающий определенными профессионально важными качествами, не сможет в полной мере соответствовать выдвигаемым современным обществом требованиям, что, несомненно, скажется на качестве образования.

Итак, в основу исследования было положено следующее общее предположение. Поскольку это единая педагогическая профессия, то *совокупность* ПВК и учителей начальных классов, и учителей-предметников будет принципиально сходной. Однако поскольку эти педагогические специальности обладают явно выраженной спецификой, то у них может быть различной *структурная организация* ПВК.

В исследовании участвовали 86 педагогов обеих специальностей. На основе психологического анализа деятельности и профессиограмм педагогической профессии нами были выделены личностные качества, которые, по нашему мнению, можно считать профессионально важными. К ним относятся: рефлексия, стрессоустойчивость, общительность, организаторские способности, устойчивость к фрустрации, эмпатийность, умение быть лидером и руководить людьми, дисциплинированность, желание работать с детьми [1].

Были подобраны и реализованы методики, диагностирующие данные качества, такие как коммуникативный контроль (М. Шнайдер), экспресс-диагностика организаторских способностей, измерение уровня эмпатийности (И.М. Юсупов) и др. Обработка полученных данных производилась с использованием методов математической статистики (подсчитывался коэффициент ранговой корреляции Спирмена), а также был проведен структурно-психологический анализ данных, то есть осуществлялся подсчет индексов структурной организации ПВК: индекс дивергентности структуры (ИДС), индекс когерентности структуры (ИКС) и индекс организованности структуры (ИОС). ИДС представляет собой сумму весов отрицательных связей между ПВК и отражает степень дифференцированности элементов структуры. ИКС представляет собой сумму положительных связей ПВК и отражает степень интегрированности элементов структуры. ИОС отражает общий показатель структуры [3].

В итоге реализации указанных методик, а также обработки полученных данных были получены следующие основные результаты.

Во-первых, имеют место как *количественные* различия в степени организации целостных структур ПВК, так и *качественные* трансформации самих этих структур, свидетельствующие о принципиальных трансформациях их общей организации. Однако первое из этих направлений представлено в меньшей степени, чем второе. Данный результат может быть проинтерпретирован следующим образом. Степень организованности структуры ПВК является, как известно, прямой предпосылкой для обеспечения заданной и, по возможности, более высокой *эффективности* деятельности. Следовательно, она является индикатором не качественного своеобразия того или иного типа деятельности, а показателем степени ее эффективности. Поскольку в нашем исследовании практически все принимавшие участие в нем педагоги (как начальных классов, так и предметники) характеризовались

достаточно высоким и примерно сходным уровнем эффективности, то становится понятным, почему в этом плане между ними не обнаружено существенных различий.

Вместе с тем, гораздо более явными оказались качественные различия структур ПВК этих двух видов педагогической деятельности. Это выступает прямым следствием того, что содержание обнаруженных структур является принципиально разным для данных типов. Следовательно, между ними имеют место глубокие различия в их психологическом обеспечении, что, в свою очередь, вполне закономерно и отражает наличие больших различий в содержании и условиях педагогической деятельности по этим специальностям. Данный результат содействует развитию более детализированных и конкретных представлений о ПВК педагогической деятельности, а также о закономерностях их структурной организации.

Во-вторых, обнаруженные структуры были проанализированы, как того требует реализованный нами метод структурно-психологического анализа, еще в одном важном аспекте – в аспекте так называемых *базовых* и *ведущих* ПВК. Из методологии структурно-психологического анализа известно, что существуют две важные категории ПВК, которые и обозначаются указанными терминами [3]. При этом ведущими обозначаются ПВК, которые характеризуются наибольшей связью с параметрами деятельности (корреляцией с ними). Базовыми ПВК являются те, которые имеют наибольшее число внутрисистемных связей с другими качествами, то есть характеризуются наибольшим «структурным весом». Необходимо подчеркнуть, что именно совпадение или несовпадение базовых и ведущих ПВК, диагностируемых по отношению к разным видам деятельности, является очень важным индикатором гомогенности-гетерогенности их собственно психологического обеспечения.

С целью выявления базовых качеств проводился подсчет весов каждого качества в обеих группах испытуемых. В результате было обнаружено *полное* несовпадение базовых качеств в данных группах испытуемых. Данный факт также подтверждает гетерогенность структур личностных качеств этих двух категорий педагогов. Так, у учителей начальных классов доминируют долг и ответственность, коллективизм и желание работать с людьми. Эти качества можно считать социально-ориентированными, альтруистическими, а, следовательно, они характеризуют деятельность учителей начальных классов как ориентированную на других, на детей. У учителей-предметников – это лидерские качества, устойчивость к фрустрации и самостоятельность мышления, то есть преобладает ориентация на себя в профессии.

Таким образом, в целом можно заключить, что вся совокупность полученных результатов свидетельствует о достаточно глубоких различиях в структурной организации ПВК учителей начальных классов и учителей-предметников. Этот результат в теоретическом плане содействует решению проблемы дифференциации представлений о различиях в составе и структуре ПВК педагогов разных специальностей, а в практическом плане служит основой для индивидуализации учебно-воспитательного процесса в вузе, поскольку определяет различные ориентиры в формировании ПВК учителей разных специальностей. Это означает, что при подготовке учителей разных специальностей приоритетными в плане их формирования и развития должны быть *разные* личностные и профессиональные качества (наряду, конечно, с теми *общими* качествами, которые определяются не спецификой отдельных педагогических специальностей, а содержанием и условием данного типа деятельности в целом).

#### Библиографический список

1. Карпова Е.В., Пепина Е.А. Специфика профессионально-важных качеств учителя начальных классов // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник науч. статей II Всероссийской интернет-конференции (октябрь-декабрь 2013 г.) / под науч. ред. Е.В. Карповой. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – 224 с.
2. Профессиональный стандарт педагога [<http://img.rg.ru/pril/article/73/89/59/Standart.pdf>].
3. Психология труда / Под ред. А.В. Карпова. – М., 2003. – 352 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. - 411 с.

**О.М. Конькова**

*кандидат социологических наук, доцент*

*Ярославский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова, Ярославль,*

*Российская Федерация*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ**

**Аннотация.** В статье автор обосновывает необходимость поиска новых педагогических технологий для обучения студентов и делится своим опытом формирования и развития предпринимательских компетенций у будущих бакалавров менеджмента.

**Ключевые слова.** Компетентностный подход, предпринимательские компетенции, обучение студентов, внеаудиторные мероприятия.

Изменение ситуации на рынке труда и возросшие требования со стороны работодателей к выпускникам профессиональных учебных заведений, по сути, явились первопричиной перехода на новые образовательные стандарты. Это уже доказано исследованиями [2]. Принципиальным отличием ФГОС ВПО третьего поколения являлся компетентностный подход к подготовке специалистов, который предполагал изменение не только образовательных программ, но и образовательных технологий. Однако, по данным газеты «Коммерсант», текущая ситуация на рынке труда, отражающая предложение и спрос на выпускников вузов, по-прежнему показывает их несбалансированность. «25% выпускников впоследствии выполняют работу, не требующую высшего образования, а почти 30% занятых, имеющих диплом, работают не по профессии» [5], что может быть одной из причин, сдерживающих экономическое развитие регионов, в частности, предпринимательскую деятельность.

Есть мнение, что «современное образование должно формировать профессиональный универсализм – способность человека менять способы и сферы своей деятельности. Хороший сотрудник должен быть профессионально подготовлен, а также от него сейчас требуется умение работать в команде, принимать самостоятельные решения, он должен проявлять инициативу и быть способным к инновациям» [3]. Цель, конечно, вполне благая, однако дидактическое обновление процесса обучения на основе компетентностного подхода является пока незавершенным, поэтому качество обучения предпринимательству остается на низком уровне, что ограничивает развитие предпринимательства в целом в стране.

В сложившихся условиях для решения образовательных задач требуется оптимизация учебного процесса. Один из способов - дидактическая интеграция методов аудиторной и внеаудиторной работы. Достижение этой цели при подготовке будущих специалистов по направлению «менеджмент» может быть интенсивнее, если в процесс обучения будут включены внеаудиторные мероприятия, участвуя в которых, студенты смогут познакомиться с реальным практическим опытом. Как это работает, уже показано на примере межсетевое взаимодействие [4], а также подготовки и проведения конкурса бизнес-идей, участие в котором помогло студентам практически освоить весь путь от замысла бизнес-проекта до презентации возможностей его реализации [1].

Другие мероприятия, способствующие формированию требуемых профессиональных компетенций – это встречи с представителями предпринимательских сообществ. Например, ежегодно студенты 2 и 3 курсов нашего вуза, обучающиеся по направлению «менеджмент», принимают участие в работе Международного форума молодых предпринимателей «Стратегия. Миссия. Перспектива». Актуальность социального предпринимательства перманентна, поскольку это бизнес-решение социальной проблемы, которая является отправной точкой бизнеса социального предпринимателя. Социальное предпринимательство представляет собой баланс социальных целей и коммерческой составляющей, где деньги являются не целью, а средством достижения этих социальных целей, что позволяет предпринимателю оставаться устойчивым и независимым от постоянных донорских вливаний. К основным критериям социального предпринимательства относятся: социальная миссия, предпринимательский подход, инновационность, тиражируемость, самокупаемость и финансовая устойчивость.

Студентам представилась уникальная возможность окунуться в мир предпринимательства, пообщаться с состоявшимися предпринимателями России лично. Чтобы студенты получили от этих встреч как можно больше, преподавателем заранее были выданы им задания: 1) до участия в форуме - подготовить тематические сообщения о социальном предпринимательстве; 2) после участия в форуме – ответить на ряд вопросов (анкета с открытыми вопросами).

Целью первого задания была содержательная подготовка студентов к предстоящей встрече на заданную тему. Трудностей с выполнением задания не возникло, так как преимущественно использовались интернет-источники. Студенты быстро разобрались в том, что такое социальное предпринимательство, чем оно отличается от традиционного предпринимательства, какие проблемы призвано решать и в каких сферах наиболее востребовано. Эти вопросы получили обсуждение на семинарском занятии. Важный итог: студенты поняли, что социальное предпринимательство - это новый способ социально-экономической деятельности, в котором соединяется социальное назначение организации с предпринимательским новаторством и достижением устойчивой самоокупаемости, призванный решить две главные задачи – создание рабочих мест и преодоление социальных проблем в обществе. Впоследствии эта предварительная подготовка значительно облегчила контакт студентов со спикерами форума: они быстрее воспринимали и понимали получаемую от спикеров информацию, задавали грамотные вопросы, лучше ориентировались в информации для выполнения второго задания.

По замыслу преподавателя встреча студентов с предпринимателями на форуме была промежуточным звеном между двумя заданиями. Если первое задание носило теоретический характер и его выполнение было возможно только по интернет-источникам, то для выполнения второго задания от студентов требовалась включенность в мероприятия форума, анализ получаемой информации для последующего моделирования компетентностного профиля социального предпринимателя. Поиск ответов на вопрос: «Какой он, успешный социальный предприниматель?» побуждал студентов к общению со спикерами. В результате студенты смогли четко сформулировать, какие знания и умения нужны социальному предпринимателю: поиск информации, составление гипотез бизнес-идей, оценка наличия ресурсов, трансформация гипотезы в бизнес-модель и ее тестирование, измерение и корректировка, принятие решения в условиях неопределенности. Но, прежде всего, человек должен обладать социально-психологической готовностью к социальному предпринимательству.

Смысл организации учебного процесса состоит в создании условий для формирования у студентов потребности в приобретении компетенций, необходимых для будущей самостоятельной предпринимательской деятельности. Участие студентов в подобных внеаудиторных мероприятиях может иметь вполне конкретные образовательные цели и задачи. Встраивание преподавателями в систему обучения компетенций, осознанных студентами как востребованные в предпринимательстве, способствует активизации их познавательной деятельности и адаптации к современной практике бизнес-процессов. Таким образом, повышение эффективности подготовки бакалавров возможно за счет поиска и актуализации новых педагогических технологий и сочетания компетентностного подхода к обучению с тесным взаимодействием с представителями делового сообщества.

#### **Библиографический список**

1. Конькова О.М., Райхлина А.В. Развитие предпринимательских компетенций молодежи как способ повышения качества кадрового резерва для предприятий региона. // Менеджмент в России и за рубежом. 2016. №2. – С. 136-141.
2. Кормягина Н.Н. Актуальные аспекты формирования социальной компетентности студентов экономико-управленческих специальностей // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2008. № 3. С. 204-209.
3. Пономарева Ж. Компетентностный подход в профессиональном образовании – Электронный ресурс – <http://www.syl.ru/article/173512/>
4. Серафимович И.В. Особенности сетевого взаимодействия вузов и социальных партнеров для формирования ключевых компетенций выпускника высшей школы //Материалы конференции. VI Международный научно-практический форум «Инновационное развитие российской экономики» // Московский государственный университет экономики, статистики и информатики – М.: МЭСИ, 2013. – С.357-361.
5. Газета «Коммерсант» - Электронный ресурс: <http://www.kommersant.ru/doc/3212948>

**М.Л. Кривуть**

*методист сектора научно-методических ресурсов инклюзивного образования  
Учреждение образования «Барановичский государственный университет»,  
Барановичи, Республика Беларусь*

## **ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К УСТАНОВЛЕНИЮ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ШКОЛЬНЫХ КОЛЛЕКТИВАХ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Современные образовательные условия в Республике Беларусь требуют от вузов подготовку компетентных педагогов инклюзивного образования. Одним из показателей педагогической компетентности является сформированность компетенций связанных с организацией межличностных отношений детей в условиях быта и инклюзивного образования. Данная статья раскрывает пути подготовки профессионального педагога, предложенные студентами педагогических специальностей.

**Ключевые слова.** Инклюзивное образование, межличностные отношения, дети с ОПФР.

Одна из главных потребностей детей младшего школьного возраста – это общение со сверстниками, в процессе которого происходит развитие, социализация ребёнка, обогащение его жизненного опыта.

В связи с принятием 22 июля 2015г. Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР) в Республике Беларусь, у детей с ОПФР появилась возможность стать полноправными участниками образовательного процесса того учреждения образования, которое они предпочитают. Согласно плану реализации Концепции ежегодно будет увеличиваться количество учреждений образования, готовых принять учащихся с ОПФР[1]. Это говорит о том, что будущих педагогов необходимо готовить к взаимодействию не только с типичными учащимися, но и школьниками с ОПФР. Тем более, что согласно отчётам ЦКРОиР, количество детей с ОПФР постоянно растёт. Так, по состоянию на 15.09.2015 количество детей с ОПФР увеличилось по сравнению с предыдущим годом на 6 360 человек и составило 144 459 человек, из них 10 931 – дети с инвалидностью. В 2015/2016 учебном году работало 203 специальных класса и 5115 классов интегрированного обучения и воспитания в учреждениях общего среднего образования[2].

Межличностные отношения учащихся не менее сложны для них, чем отношения взрослых. Чем больше субъектов вступает в коммуникационный процесс, тем сложнее он становится. Развитие инклюзивного образования приводит к тому, что коллективы учащихся учреждений образования становятся неоднородными не только по половому признаку, но и религиозному, национальному, уровню физического развития, а самое главное, по уровню образовательных потребностей ребёнка.

О деятельности педагога как одном из главных факторов успешности межличностных отношений детей в инклюзивном образовании говорят С.В. Алехина, А.П. Сманцер, И.Н. Хафизуллина, В.В. Хитрюк и др. При этом наблюдается дефицит не только педагогов инклюзивного образования, но даже специального и интегрированного. Так к началу 2015/2016 учебного года дефицит кадров учителей-дефектологов в специальных группах (классах), группах (классах) интегрированного обучения и воспитания составлял 211 человек, 160 из них – в классах интегрированного обучения и воспитания[2].

Следовательно, проблема подготовки профессиональных кадров для работы в классах интегрированного и инклюзивного образования остаётся одной из главных. Решается данная проблема посредством переподготовки специалистов, прохождения педагогами курсов повышения квалификации и обучения будущих педагогов.

В начале 2016/2017 учебного года мы провели исследование, направленное на выявление готовности студентов БарГУ педагогических специальностей к работе в классах инклюзивного образования. В исследовании приняло участие 400 респондентов 1-5 курсов очной и заочной форм обучения факультета педагогики и психологии. Одним из направлений, изучаемых нами в процессе исследования, было выявление уровня сформированности готовности будущих педагогов к организации меж-

личностных отношений детей в условиях инклюзивного образования. Выделяя три уровня высокий, средний и низкий, можно отметить, что ответы большинства респондентов говорят об их неготовности – 64% (256) работ соответствуют низкому уровню. Как правило, это работы студентов 1-2 курсов, где ещё не читаются такие дисциплины как «Основы инклюзивного образования», «Теория и практика специального образования» и др., информирующие будущих педагогов о специфике работы в условиях инклюзивного образования. Среднему уровню готовности соответствует 29% (116) работ. Выявлено только 28 (7%) работ, показывающих высокий уровень готовности к организации межличностных отношений детей в условиях инклюзивного образования. Респонденты, продемонстрировавшие данный уровень – это студенты выпускных курсов заочной формы обучения, практикующие педагоги. Следовательно, для того чтобы подготовить педагогов к организации межличностных отношений детей в условиях инклюзивного образования необходимо начинать работу по формированию компетенций по организации межличностных отношений детей в условиях инклюзивного образования как можно раньше.

Результаты исследования показали, что большинство студентов испытывают страх от осознания необходимости вступать в межличностные отношения с учащимися в условиях инклюзивного образования. Об этом свидетельствуют следующие показатели:

- страх приступить к работе в инклюзивном классе – 79%;
- боязнь детей с аутизмом (63%), нарушением функций опорно-двигательного аппарата (35%), тяжёлыми и множественными и (или) психическими нарушениями (52%);
- боязнь обидеть или навредить учащемуся – 42%;
- неуверенность в способности найти подход к ребёнку с ОПФР (63%), возможности организовать совместную деятельность норма типичных учащихся и учеников с ОПФР (76%);
- страх использовать неправильный стиль общения в работе с учащимися инклюзивного класса – 38%;
- страх оказаться некомпетентным в решении детских межличностных конфликтов – 52%;
- страх не справиться с документацией, сопровождающей образовательный процесс – 81%.

Причинами данных результатов участники исследования считают:

- незнание психологических особенностей детей с ОПФР;
- неумение адаптировать и модифицировать учебный и игровой материал;
- отсутствие опыта общения с учащимися с ОПФР и их родителями;
- незнание специфики общения учащихся в условиях инклюзивного образования;
- незнание методик работы с учащимися в условиях инклюзии.

По мнению респондентов, повысить уровень готовности будущих педагогов к организации межличностных отношений детей в условиях инклюзивного образования можно посредством:

- разработки и внедрения в образовательный процесс новых дисциплин и образовательных программ, направленных на формирование инклюзивной готовности;
- психологической подготовки, помогающей понять психологические особенности детей с ОПФР и психологически принять их в школьный коллектив;
- организации педагогических практик не только на базе учреждений общего среднего образования, но и специального образования, для приобретения практического опыта взаимодействия с детьми с ОПФР и их родителями;
- проведения культурно-творческих мероприятий, позволяющих ближе познакомиться с детьми с ОПФР, их физическими возможностями и психологическими особенностями.

Для того чтобы у выпускника вуза сложилось адекватное представление о специфике работы в условиях инклюзивного образования, необходимо, чтобы «инклюзивный компонент» проходил через все гуманитарные дисциплины, изучаемые будущими педагогами. Это может быть небольшой параграф в одной из изучаемых тем, а может и целый раздел дисциплины. Особенно важно показать будущим педагогам специфику работы с разными группами детей в процессе изучения методик.

Не менее важен опыт, приобретаемый студентами в процессе волонтерской деятельности, направленной на помощь детям с ОПФР и их семьям. Волонтеры не только организуют досуговую деятельность детей, но и накапливают опыт организации межличностных отношений детей в условиях быта и инклюзивного образования.

Таким образом, несмотря на то, что многие будущие педагоги не готовы к организации межличностных отношений детей в условиях инклюзивного образования, у профессорско-преподавательского состава вуза есть возможность значительно повысить данный уровень и подготовить компетентного педагога инклюзивного образования.

### Библиографический список

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь от 22.07.2015 №608 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://autismschool.by/>...obrazovanie...obrazvoaniya-lic-s...v...> – Дата доступа: 27.07.2016.

2. Отчет о работе в 2015 году отдела специального образования Министерства образования Республики Беларусь / Р. С. Сидоренко [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://asabliva.by>sm.aspx?guid=96963> – Дата доступа: 27.07.2016.

УДК 378

**Т.В. Кушнирова**

*кандидат психологических наук, доцент*

*Институт уголовно-исполнительной службы*

*Национальной академии внутренних дел, Киев, Украина*

### ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ К ПРОВЕДЕНИЮ РАБОТЫ С ПЕРСОНАЛОМ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

**Аннотация.** В статье поднимаются вопросы подготовки будущих психологов и их роли в работе с персоналом уголовно-исполнительной системы, в частности, в системе психолого-педагогической подготовки сотрудников к служебной деятельности и развитию их личностных качеств.

**Ключевые слова.** Психолог, психолого-педагогическая подготовка, сотрудник, персонал, профессиональные умения, личностные качества.

Специфика уголовно-исполнительной системы требует подготовки и привлечения в ее функционирование профессиональных психологов и педагогов, как для работы с осужденными, так и для психологического сопровождения служебной деятельности персонала. Данная подготовка в Украине осуществляется психологическими факультетами ведомственных учебных заведений и включает в себя нормативные и специальные учебные дисциплины, а также учебную практику и стажировку.

Перспективы необходимости подготовки профессиональных психологов не вызывают сомнений, так как специфика деятельности и перемещение векторов развития уголовно-исполнительной системы из карательной на ресоциализационную, будут требовать все большего вовлечения в ее деятельность профессионально подготовленных психологов и педагогов.

В условиях реформирования уголовно-исполнительной системы Украины созданы предпосылки для формирования внутриведомственной психологической службы введением в отделы кадров должностей психологов по работе с персоналом, однако, существует много концептуальных проблем, которые требуют безотлагательного решения.

Исходя из задач профессиональной деятельности персонала уголовно-исполнительной службы, необходимо обратить внимание на разработку этических принципов психолога по работе с персоналом, основных направлений деятельности психолога на разных этапах прохождения сотрудниками службы, алгоритмов их работы в условиях разных ситуаций и максимально включить эти вопросы в процесс подготовки будущих психологов.

Учитывая основные этапы прохождения службы и ее особенности, магистральными направлениями деятельности психолога по работе с персоналом являются:

- 1) профессиональный отбор кандидатов для работы в Государственной уголовно-исполнительной службе;
- 2) психологическое сопровождение сотрудников в период их адаптации к профессиональной деятельности;
- 3) оптимизация профессиональной деятельности персонала органов и учреждений исполнения наказаний;



4) выявление и предупреждение негативных явлений профессиональной деятельности, в частности, негативных психических состояний, профессионального выгорания, профессиональной деформации сотрудников;

5) психологическое сопровождение деятельности сотрудников, которые имеют доступ к применению оружия;

6) работа с сотрудниками, которые находятся в группе риска.

Учитывая специфику и направления работы психолога отдела по работе с персоналом, к основным видам его деятельности относятся:

1) *психодиагностическая деятельность*, которая включает в себя: выявление пригодности кандидатов к службе в органах и учреждениях исполнения наказаний; оценку психического состояния сотрудников, их личностных ресурсов к восстановлению, психической устойчивости, суицидальных тенденций; прогнозирование психологической готовности к действиям в экстремальных ситуациях служебной деятельности; выявление признаков профессионального выгорания, профессиональной деформации и тому подобное;

2) *психопрофилактическая деятельность*, направленная на реализацию мероприятий по оптимизации социально-психологического климата в коллективах, формирования здорового образа жизни, предупреждения конфликтов среди сотрудников органов и учреждений исполнения наказаний и других негативных явлений, которые возникают в профессиональной деятельности персонала;

3) *просветительская*, а именно, распространение психологических знаний среди персонала по вопросам разрешения конфликтных ситуаций, восстановления психического здоровья, безопасного поведения в специфических ситуациях служебной деятельности, повышение психологической культуры сотрудников и тому подобное;

4) *психоконсультативная деятельность*, которая заключается в предоставлении рекомендаций персоналу по предупреждению и преодолению негативных явлений в профессиональной деятельности, формированию позитивного социально-психологического климата в коллективе, решению бытовых конфликтов, решению проблем личного характера, формированию устойчивых навыков оказания самопомощи в разных ситуациях;

5) *психокоррекционная деятельность*, направленная на преодоление профессионального стресса сотрудников, достижение позитивных изменений в психическом состоянии и поведении персонала, обучение способам релаксации и снятия психо-эмоционального напряжения и тому подобное.

В условиях быстрого изменения социальной реальности, реформирования основных институциональных форм государственных систем, в том числе, правоохранительных органов, дополнительная нагрузка осуществляется на сотрудников, которые выполняют повседневные задачи защиты общественного порядка, охраны лиц, совершивших уголовные преступления, и работы с ними в направлении их ресоциализации. В этом аспекте дополнительное внимание психологами должно уделяться системной подготовке сотрудников к служебной деятельности, в том числе, развитию их личностных качеств и свойств. В данной ситуации на первый план выходят не столько профессиональные умения сотрудника, сколько его личностные особенности, позволяющие сохранять высокую производительность деятельности, четкий анализ и контроль, осуществлять наиболее оптимальные выборы методов профессиональной деятельности, развиваться и внедрять современные технологии и средства, не бояться экспериментировать и нести ответственность за результаты.

В свете этих задач, будущий психолог должен быть максимально подготовленным к повышению психолого-педагогической подготовки сотрудников уголовно-исполнительной системы. Давно известно, что психолого-педагогическая составляющая является одним из важнейших компонентов профессионального соответствия и успешной деятельности. Особое значение имеет этот фактор в условиях экстремальной деятельности, когда психологическая готовность и профессиональные навыки, закрепленные на уровне автоматизма, иногда имеют решающее значение.

Осуществлять данную подготовку будущий психолог должен уметь различными способами, прежде всего, путем комплексной профессиональной подготовки, а также узкоспециализированных психолого-педагогических тренингов в системе повышения квалификации различных категорий сотрудников, направленных на развитие личностных качеств, необходимых для эффективного осуществления определенных видов служебной деятельности. В данный момент необходимо учитывать тот факт, что если первое направление, а именно, профессиональная подготовка имеет достаточный опыт внедрения, то второе – находится в стадии начального развития, и возможно лишь на уровне личной инициативы руководителей, работы грантовых программ, индивидуальной активности психологов, работающих в правоохранительных органах.

Особенное внимание в деятельности психологов по работе с персоналом должно быть направлено на психологическую подготовку сотрудников и повышение её эффективности за счет внутренних резервов.

Разумеется, формирование личностных качеств осуществляется на протяжении всей жизни человека, и возможно при наличии базовых предпосылок, но адаптивность и развитие интеллектуальных качеств в направлении повышения эффективности служебной деятельности, можно развить и частично сформировать, в первую очередь, путем использования разнообразных психолого-педагогических форм, методов и способов, таких как: ролевые игры, квесты, мозговые атаки, анализ ситуаций, разработка алгоритмов поведения и др.

Задачей психолога по работе с персоналом является обучение сотрудников снимать психическое напряжение при помощи методов саморегуляции (аутогенной тренировки, мышечной релаксации, дыхательной терапии, медитации и др.), таким образом предотвращая у них возможные негативные психические состояния, нервные срывы, повышение степени тревожности и эмоциональной нестабильности.

В центре внимания работы психолога находятся и коммуникативные качества сотрудников. Формирование делового и эффективного взаимодействия между сотрудниками, умение точно и четко выражать мысли, противостоять заражению сленгом и субкультурными элементами имеют огромное значение в повышении качества работы. Соответственно, данные умения должны быть сформированы и у будущих психологов в процессе их подготовки.

Таким образом, учитывая задачи будущей профессиональной деятельности, подготовка психологов для системы уголовно-исполнительной службы должна быть максимально специализирована и направлена не только на формирование у них системы устойчивых знаний и умений, а и на готовность их практического применения в условиях профессиональной деятельности.

УДК 364.4:179.2

**И. Л. Лукашкова, И. Н. Батура**

*старший преподаватель; старший преподаватель*

*Учреждение образования «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова», Могилев, Республика Беларусь*

### **ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ КУРСА «СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В РАБОТЕ СЛУЖБ ПО ЗАЩИТЕ ДЕТСТВА» В ПРАКТИКУ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье представлен опыт подготовки будущих педагогов дошкольного образования к работе с неблагополучными семьями на основе семейно-ориентированного подхода.

**Ключевые слова.** Семейно-ориентированный подход, подготовка, дошкольное образование.

Несмотря на статистические данные, свидетельствующие о сокращении численности семей, находящихся в социально опасном положении, выявление случаев ненадлежащего выполнения родителями своих обязанностей по воспитанию и содержанию детей указывает на наличие семейного неблагополучия. Наиболее уязвимы в плане негативного влияния семейного неблагополучия, дети раннего и дошкольного возраста, что обусловлено их физической, психической и социальной незрелостью, а также зависимым положением по отношению к взрослым. Обстоятельства семейного неблагополучия и весь спектр психолого-педагогических последствий его воздействия на ребенка актуализирует необходимость подготовки специалистов дошкольного образования к работе с неблагополучными семьями.

Применение модели помощи семьям и детям, оказавшимся в социально опасном положении, на основе семейно-ориентированного подхода позволит обеспечить безопасное проживание ребенка в семье, поддержку и развитие ее внутренних ресурсов. Семейно-ориентированный подход является авторской концепцией американских ученых Джудит С. Райкус и Рональда Хьюза, разработанной на основе многолетней исследовательской и практической работы в сфере защиты детства [2]. Специфика деятельности в рамках семейно-ориентированного подхода заключается в признании недостаточности воздействия исключительно на ребенка, она предусматривает активное вовлечение семьи в

программу помощи ребенку. В семейно-ориентированной работе значимость социально-педагогической помощи ребенку и социально-педагогической помощи семье равноценны [1].

С целью подготовки специалистов к работе с неблагополучными семьями в образовательную программу студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование», на факультете педагогики и психологии детства Могилевского государственного университета имени А.А. Кулешова» была внедрена учебная дисциплина «Семейно-ориентированный подход в работе служб по защите детства». Данная дисциплина ориентирована на формирование у студентов целостного представления о сущности и специфике семейно-ориентированного подхода в системе защиты детства, а также подготовку будущих специалистов к практической реализации работы с неблагополучными семьями и детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации. Структура учебной программы по дисциплине «Семейно-ориентированный подход в работе служб по защите детства» представлена 5 разделами:

- теоретико-методологические основы семейно-ориентированного подхода в работе специалиста по защите детства;
- вовлечение семей в работу служб по защите детства;
- проведение оценки положения семьи в рамках семейно-ориентированного подхода по защите детей;
- планирование в семейно-ориентированной работе;
- разлука, размещение и воссоединение: психолого-педагогический аспект.

Учебная дисциплина рассчитана на 48 часов лекционных занятий и 28 часов практических занятий, т.е. всего 76 часов. Формой контроля является зачет.

Поскольку обратная связь – один из основных факторов, обеспечивающих эффективность учебного процесса, то по завершении апробации учебного курса нами был проведен опрос студентов. Предлагаемые им вопросы касались аспектов организации и содержания данной дисциплины.

Результаты анкетирования показали, что при изучении дисциплины наибольший интерес у студентов вызвало содержание разделов «Разлука, размещение и воссоединение: психолого-педагогический аспект» (84%) и «Теоретико-методологические основы семейно-ориентированного подхода в работе специалиста по защите детства» (71%).

Из ответов респондентов следует, что наиболее эффективным в организации и методике проведения занятий по дисциплине были: тренинговая форма проведения – 33%; практико-ориентированные задания – 27%; задания, позволяющие перевоплощаться, переживать, более глубоко исследовать проблему – 22%; возможность обсуждения различных ситуаций с одногруппниками и преподавателем – 18%.

Нами было выяснено, что изучение учебной дисциплины позволило студентам приобрести практические умения и навыки для осуществления семейно-ориентированной работы с неблагополучными семьями и детьми, оказавшимися в социально опасном положении (69%); дополнить и систематизировать свои знания в сфере работы с неблагополучными семьями (22%); расширить свой кругозор (8%).

В ходе опроса было определено, что студенты планируют применять полученные в процессе изучения дисциплины знания и умения для определения и оценки физического насилия и неудовлетворения жизненных потребностей ребенка (43%); для всесторонней оценки положения семьи (39%); для вовлечения членов семьи в совместную работу и мобилизация внутренних ресурсов семьи (27%).

Анализ результатов апробации учебного курса в процессе профессиональной подготовки позволяет отметить, что студенты не всегда адекватно оценивали предлагаемые учебные ситуации, их глобальность, последствия из-за отсутствия у них практического опыта в сфере работы с неблагополучными семьями. С целью преодоления данного затруднения в перспективе нами планируется разработка и включение в содержание учебной практики студентов практико-ориентированных заданий на отработку умений и навыков по организации семейно-ориентированной работы с семьями и детьми, оказавшимися в социально опасном положении.

Основным преимуществом семейно-ориентированного подхода, является наличие в нем четко разработанного алгоритма действий специалистов по осуществлению всесторонней оценки положения семьи; проведению социального расследования вовлечению семьи в совместную деятельность и мобилизацию ее ресурсов; оказанию помощи детям в ситуациях переживания разлуки с родителями и подготовке семьи к воссоединению. Следовательно, подготовка специалистов дошкольного образования к работе с неблагополучными семьями на основе семейно-ориентированного подхода позволит им овладеть эффективными механизмами комплексной помощи ребенку посредством мобилизации семейных, общественных и государственных ресурсов.

### Библиографический список

1. Бай Е. А. Семейно-ориентированный подход как инновационная модель работы социальных служб с семьей // Традиции и инновации в социальной работе : сб. материалов Республиканской науч.-практ. конф., Брест, 15 марта 2014 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина ; редкол.: Е. А. Бай, Н. А. Леонюк, Л. А. Силук. – Брест: БрГУ, 2015. – С. 6–11.
2. Райкус Дж. Концептуальные основы социальной работы с детьми: Практическое пособие : в 3 т. – М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2008. – 288 с.

УДК 378.016; 159.9

#### А.В. Музыченко

*кандидат психологических наук, доцент*

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь*

### ПОДГОТОВКА ПСИХОЛОГОВ ДЛЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

**Аннотация.** Рассматриваются современные тенденции в подготовке психологов, специфика их психологического образования, типичные затруднения. Обобщение опыта педагогической рефлексии позволяет определить продуктивные направления работы.

**Ключевые слова.** Психологическое образование, педагоги-психологи учреждений образования, компетентностный подход.

В вопросах подготовки современных специалистов для системы образования сохраняют актуальность научные дискуссии: предприняты концептуально-проектные разработки в продолжение идей гуманизации образования на основе развивающей психологии, проблемно-поисковые статьи стали точками осмысления сложившейся практики и смыслообразования для формирующихся инноваций [4]. Проблематизация задач современного образования обусловлена динамичными социокультурными изменениями, задается противоречиями тенденций интеграции в мировое образовательное пространство и отстаиванием самобытных принципов сложившейся системы, ситуация неопределенности задает вектора разнонаправленных ценностных ориентаций. Различия в критериях оценки качества образования субъектами образовательного процесса приводит к возникновению смысловых и дидактических барьеров. Формирование многомерного профессионального сознания для координации полусубъектного взаимодействия требует диалога и полноценного проживания интерактивных практик, обеспечивающих децентрацию, понимание позиции другого человека, что, в свою очередь, создает средства самопроектирования в профессиональной деятельности.

В подготовке психологов специфичность задает особое место психологии в научном познании. Ведь «качественная специфичность психологической реальности выражается в ее одновременной символической и биологической интердетерминированности» [5, с. 196]. Предметом межличностной коммуникации становятся другие значимые системы, меняется система понятий и связанных с ними значений и смыслов. Благодаря этим изменениям мир в сознании людей становится все более многогранным и богатым содержательно. Расширяется многоаспектность профессионального самосознания психолога, современная подготовка которого требует не столько классической логики «или/или», сколько диалогической – «и/и». В учебные программы подготовки следует заложить способы налаживания межпарадигмальных и межпредметных диалогов, чтобы обучить диалогу как взаимообогащению и развитию.

Особая исследовательская позиция со стороны психолога и взаимообогащающий диалог необходимы при оказании психологической помощи человеку в конкретной жизненной ситуации. Как отмечает Л.А. Пергаменщик, не все жизненные проблемы решаются с позиции позитивистской методологии [3]. Следовательно, в подготовку будущих психологов надо заложить ориентировку в разных схемах мышления профессиональной деятельности, обеспечить гибкость в решении профессиональных задач, предоставить возможность самоопределения в специализации.

Значимость прагматических задач практико-ориентированной подготовки явилась следствием неэффективной стратегии обзорно-ознакомительных учебных программ, без обязательной практической проработки предлагаемого материала. Возможно, в закономерной смене парадигм есть период, требующий осмысления ряда феноменов заново. Как в переживании кризиса личностью качественные изменения в развитии некоторое время не осознаются. Так, в преподавании полипредметной психологии при растущей дифференциации психологических отраслей знания фокус внимания был направлен на множественность. С переходом к практико-ориентированному подходу появилась возможность упорядочить теоретическое многообразие в соответствии с типичными проблемами профессиональной деятельности. Зарекомендовал себя как эффективный в практике обучения компетентностный подход, позволяющий объединять разные технологии обучения: программированное обучение и теорию поэтапного формирования умственных действий, проблемное и развивающее, проектное и личностно-ориентированное.

Накоплен значительный опыт в практической подготовке психологов. Одно из направлений составляет отбор баз практик как профессиональной среды, организация выездных лабораторных занятий, сотрудничество с коллективами филиалов кафедры, организация факультатива волонтерской практики. Второе направление представлено интерактивными методами организации занятий: деловыми играми, дискуссиями, игровым проектированием, кейс методами и др. Третье – разработкой методов развития и диагностики самоидентификации обучающегося как важного личностного инструмента профессиональной деятельности [2]. Вместе с тем, реализация практико-ориентированного обучения имеет ряд проблем.

Оперативному решению практических задач порой составляет затруднения междисциплинарная разделенность знания. Для формирования терапевтических компетенций будущему специалисту необходимо полноценное проживание практики, с входом и выходом из нее. Т.И. Краснова обращает внимание на значимость погружения будущего специалиста в исторический контекст возникшей терапевтической практики или техники, поскольку прикладные и практические разработки являются ответом на конкретную задачу времени [4, с. 24 - 33]. Развитие игрового сознания студента-психолога может составить одну из компетенций его профессиональной подготовки. О том, что к решению инновационной задачи профессионального практического обучения университеты оказались не готовы, отмечает Е.С. Слепович. Постсоветская практическая психология представляет собой «случайный набор разнородных содержаний», никак между собой не связанных [4, с. 95 - 97].

Проводя гуманитарную экспертизу локальной образовательной практики на одном из психологических факультетов, белорусские исследователи выявили рассогласование в позициях студентов, преподавателей: относительно личности студента, его субъектности; Интернета как помехи и помощи в образовании; власти преподавателя или студента; профессионального тренинга или общегуманитарной подготовки; экзамена как результата обучения или формальной процедуры. Неудовлетворенность субъектов образовательного процесса формирует их преднастройки к учебно-профессиональной деятельности, затрудняет понимание друг друга. Решение данной проблемы возможно через взаимную координацию и диалог, факультетские семинары позволят легализовать педагогические инициативы [1, с. 86 - 100]. Разноуровневые и вариативные задания отчасти помогают снять противоречия разной мотивации и способностей обучающихся. Лучшим контекстом для объединения усилий обучающихся является совместная деятельность: в построении «дерева проблем», разработке практических задач, создании и реализации проектов. Каждый из участников находит посильную задачу, обогащается в диалоге. Совместное проектирование учебной траектории курса преподавателем и студентами является желаемым ориентиром развивающего личностно-ориентированного и дифференцированного обучения. Вместе с тем, необходимо помнить о принципах целостности и системности в подготовке специалиста, что требует выверенной расстановки акцентов в разных дисциплинах, разнообразия, последовательности и связанности используемых форм и методов, исключения неоправданных повторов, сохранение баланса между традиционными и инновационными решениями.

Таким образом, открытым остается вопрос проектирования подготовки специалистов без возможности лонгитюдных исследований для корректировки и согласования учебных программ. Выстраивание целостной логики профессиональной подготовки психологов требует значительных временных затрат, но является необходимым. Перспективу в решении данной проблемы может составить открытие лаборатории психологии образования и развития личности.

### Библиографический список

1. Дискурс университета – 2015. Дискурсивное конструирование образовательных событий : материалы IV Международной научно-практической интернет-конференции, Минск, 22–23 октября 2015 г. / БГУ, Главное управление учебной и научно-методической работы, Центр проблем развития образования ; редкол.: Д. Ю. Король (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2015. – 167 с.
2. Дьяков Д.Г. К теоретическим контекстам построения культурно-исторически фундированной модели самоидентификации // Образование и наука в Беларуси: актуальные проблемы и перспективы развития в XXI веке : сб. науч. ст. / Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка ; редкол. : А.В. Торхова (отв. ред.), П.А. Матюш, Е.В. Жудрик [и др.]. – Минск : БГПУ, 2014. – С. 229 – 232 .
3. Пергаменщик Л.А. Завещание мастера: переживание // Журнал практического психолога. – № 5. – 2010. – С. 5 – 15.
4. Психологическое образование: контексты развития. Альманах № 3. Серия «Университет в перспективе развития» / Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования БГУ / под ред. М.А. Гусаковского, А.А. Полонникова. – Минск: Технопринт, 1999. – 168 с.
5. Янчук В.А. Постмодернистский, социокультурный интердетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии // Методология и история психологии. – Т. 1. Вып. 1. – 2006. – С. 193 – 207.

УДК 159.9

#### **А. В. Пизов**

*кандидат биологических наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

### **ВКЛАД П.А. РУДИКА В ТЕОРИЮ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

**Аннотация.** Статья посвящена вкладу П.А. Рудика в разработку теории физического воспитания, в создание школы спортивной психологии. Рассмотрены аспекты: основные труды, ученики и сподвижники, общественная работа.

**Ключевые слова.** Психология спорта, физическое воспитание, П.А. Рудик.

Развитие отечественной спортивной науки тесно связано с исследованиями в области психологии физической культуры и спорта. П.А. Рудик являлся признанным зачинателем этой отрасли психологической науки, своими исследованиями определившим направление работы в области психологии спорта. П.А. Рудик окончил философский факультет МГУ в 1915 г., в 1919 г. поступил на работу в Центральный институт физической культуры, которому посвятил всю жизнь [5]. Его первой печатной работой, посвящённой спорту, была статья "Исследование реакции в применении к основным вопросам физической культуры" (1924). В скором времени библиография отечественной спортивной психологии пополнилась публикациями "Влияние мускульной работы на процесс реакции" (П.А. Рудик, 1925).

Более 48 лет П.А. Рудик заведовал созданной им кафедрой психологии ГЦОЛИФК. Сумев привлечь молодых психологов со спортивным прошлым, П.А. Рудик стал "вдохновителем, организатором и руководителем научных исследований по многим направлениям психологии спорта" [1, с. 13]. Уже по ранним работам можно проследить включение психологических исследований в различные виды спорта: "Психология шахматной игры на основе психологических испытаний участников Международного шахматного турнира в Москве в 1925 году" (в соавторстве с И.Н. Дьяковым и Н.В. Петровским), "Психотехнические испытания боксеров — участников международного матча" (в соавторстве с Т.Р. Никитиным, 1928) и др.

За годы работы в Центральном Институте физической культуры им опубликован ряд экспериментальных и научно-педагогических исследований по психологическим проблемам физического воспитания и спорта. Среди этих работ важно отметить следующие: "Опыт методики исследования чувства равновесия", "Воля и её воспитание", "Педагогические и психологические основы наглядности в обучении", "О психологическом анализе отдельных видов спорта", "Спорт и воспитание личности", "Дидактические принципы наглядности и активности и их значение в обучении физическим

упражнениям”, “Психологические особенности двигательных навыков и их значение в обучении и спортивной тренировке”, “Психология спорта” (Очерк развития научных исследований по психологии спорта), “Воспитание волевых качеств и психологическая подготовка спортсмена в процессе тренировки”.

В 1962 г. П.А. Рудик защитил докторскую диссертацию на тему "Психологические проблемы в физическом воспитании и спорте" Под его руководством сотрудники кафедры разработали программу, соответствующую профилю института физической культуры, которая состояла из двух разделов: 1) общая психология, рассматривающая основные теоретические вопросы; 2) психология спорта, направленная на решение прикладных проблем спорта и физической культуры. П.А. Рудик писал: «Все работы, ставя перед собой практические задачи определения влияния физических упражнений на характер и течение психических функций, в то же время имели большое значение для становления и развития психологии спорта как специальной отрасли психологической науки, так как они требовали углубленного изучения таких вопросов, как психологические особенности спортивной деятельности в различных видах спорта, психологический анализ процессов обучения и спортивной тренировки, психологический анализ соревнований и т.д.» [4, с. 392]. Основные результаты деятельности научной школы П.А. Рудика выразились в том, что **впервые** в отечественной и мировой психологической науке **были определены**: понятие, содержание и задачи психологической подготовки; разработаны методы и классификация видов подготовки; определена роль тренера в этом процессе; поставлен вопрос об унификации методов диагностики.

Под руководством П.А. Рудика и при его участии осуществлялись исследования по четырем **основным направлениям**: 1) исследование общих психологических особенностей спортивной деятельности; 2) изучение проблем психологии личности спортсмена, психологии спортивной деятельности и особенностей эмоционально-волевых процессов; 3) изучение проблем обучения физическим упражнениям и спортивной тренировки, процесса формирования и совершенствования двигательных навыков; 4) исследование некоторых сенсорных процессов и двигательных реакций в их отношении к физическим упражнениям.

За годы работы им было опубликовано более 200 научных трудов: учебников, монографий, учебных пособий и научно-методических статей по самым актуальным проблемам психологии спорта [5]. Все работы П.А. Рудика, как и его вся жизнь, были посвящены идее распространения психологических знаний. Он постоянно подчеркивал, что, во-первых, «высокий уровень спортивных достижений во всех видах спорта - требует особого внимания к психологии спорта» [1, с.13] и, во-вторых, «для успеха в спорте тренер должен владеть рациональными методами психологической подготовки спортсмена и уметь их применять в учебно-тренировочном процессе с таким же мастерством, каким он применяет методы физической, технической и тактической подготовки спортсмена» [1, с. 13].

В автореферате своей докторской диссертации П.А. Рудик приводит список почти из 50 наиболее значимых работ по спортивной психологии, подготовленных сотрудниками кафедры под его руководством. В 1958 г. П.А. Рудиком был подготовлен и опубликован первый в мировой практике учебник по психологии для институтов физической культуры, а также специальный учебник для средних физкультурных учебных заведений [2]. Всего, начиная с 1950-х гг., сотрудниками московской кафедры подготовлено и издано семь поколений учебников, четыре из них под редакцией П.А. Рудика [3].

В течение многих лет П.А. Рудик являлся активным членом Президиума Московского отделения Общества психологов СССР, Президиума Научного совета по физической культуре Министерства просвещения СССР и ряда других общественных организаций [1]. П.А. Рудик активно участвовал в создании Европейского и международного сообществ психологов спорта. Подготовил значительное количество профессорско-преподавательского состава для институтов физической культуры. Содержание его работ актуально и сегодня. Многие проблемы развиваются в трудах его учеников и последователей. На сайте Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма перечисляются ближайшие ученики и сподвижники П.А. Рудика. Среди них О.А. Черникова, Г.М. Гагаева, Л.Н. Данилина, В.В. Медведев, Г.И. Савенков, Л.С. Солнцева и др. Их объединяло то, что они были не только замечательными педагогами высшей школы, но и учеными, много сделавшими для развития отечественной психологии спорта и, в частности, московской научной школы. Всё это послужило основанием для создания целого направления в спортивной психологии, получившего название "Рудиковская школа".

Таким образом, результаты научной деятельности П.А. Рудика в области спортивной психологии можно считать большим вкладом и в общую психологическую науку. П.А. Рудик оставил свой след в теории и практике спортивной психологии, его труды будут иметь значение для будущего раз-

вития и совершенствования спортивной психологии в России. Школа профессора П.А. Рудика имеет интересную и богатую историю, является одной из ведущих научных школ в области психологии спорта, развиваясь в трудах его учеников, последователей и коллег, и, безусловно, продолжит свое развитие в будущем.

#### Библиографический список

1. Научное наследие и перспективы развития научной школы П.А. Рудика : сборник материалов IX-ой Международной научно-практической конференции психологов спорта и физической культуры «Рудиковские чтения». Москва, 27-28 мая 2013 г. Под общей редакцией Сопова В.Ф. – М.: ФГБОУ ВПО «РГУФКСМиТ», 2013. – 432 с.
2. Развитие идей П.А. Рудика в контексте становления спортивной психологии в России. Научное наследие и перспективы развития научной школы П.А. Рудика: Сборник материалов IX-ой Международной научно-практической конференции психологов спорта и физической культуры «Рудиковские чтения». Москва, 27-28 мая 2013 г. Под общей редакцией Сопова В.Ф. – М.: ФГБОУ ВПО «РГУФКСМиТ», 2013. – 432 с.
3. Родионов А.В., Валюженич М.В. Московская школа спортивной психологии: первые полвека. / А.В. Родионов, М.В. Валюженич // Спортивный психолог. – 2012. - №3(27). - С.28-30.
4. Рудик П.А. Психология спорта. // Психологическая наука в СССР. В двух томах. Том 2-й. – М., 1960. – С. 388-488.
5. Савенков Г.И. П.А. Рудик и его вклад в психологию спорта. / Г.И.Савенков // Спортивный психолог. – 2013. - 2(29). – С.6-10.

УДК 378.02

**Г.С. Поддубская**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Учреждение образования «Могилевский государственный университет имени А.А.Кулешова», Могилев, Республика Беларусь*

#### К ВОПРОСУ ПОНИМАНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

**Аннотация.** В статье изложено научное видение проблемы формирования диагностической культуры учителя, уточнены принципиальные подходы к исследуемому феномену. Автором отмечена ведущая роль курса «Педагогическая диагностика» в вузовском обучении в аспекте проблемы.

**Ключевые слова.** Культура, диагностика, компетентность, диагностическая культура.

Культура является уникальной характеристикой человеческой жизнедеятельности и потому необычайно разнообразна в своих конкретных проявлениях. Она представляет собой сложноорганизованную систему, элементы которой не просто множественны, но тесно переплетены и взаимосвязаны между собой. Понятия «педагогическая и профессионально-педагогическая культура» давно включены в практику педагогической деятельности. В связи с изучением педагогических способностей, педагогического мастерства учителя эти категории нашли отражение в работах С. И. Архангельского, Л.А.Байковой, Е.В.Бондаревской, Н.В.Кузьминой и др.

С началом активной разработки культурологического подхода к рассмотрению проблем воспитания проведены исследования, посвященные разным аспектам педагогической культуры. Изучаются вопросы методологической, нравственно-эстетической, духовной, физической, коммуникативной культуры личности педагога.

Проблема формирования диагностической культуры педагога не нашла достаточного отражения в современной педагогической науке, вопросам ее формирования уделяется все ещё недостаточно внимания. Необходимость же ее рассмотрения подтверждается данными, полученными в ходе выявления затруднений в осуществлении диагностической деятельности учителя. Все это обуславливает необходимость организации образовательного процесса на диагностической основе.

В контексте нашего исследования обозначились *противоречия*: между потребностями в построении педагогического процесса на диагностической основе и недостаточной сформированно-



стью диагностической культуры учителя; между объективной потребностью образовательной практики в учителе с высокой диагностической культурой и низким уровнем ее развития у выпускников педагогических вузов; между признанием значимости, необходимости формирования диагностической культуры в системе вузовского образования и недостаточной теоретической, методической и технологической проработанностью этой проблемы в педагогической науке.

Изучение специальной литературы показало, что первые рекомендации по развитию диагностической культуры в России были предложены В. С. Аванесовым еще в 1994 году. В настоящее время исследования по формированию диагностической культуры учителя, подготовке студентов к осуществлению полноценной диагностической деятельности ведутся на уровне экспериментов. О значимости обозначенной нами проблемы свидетельствуют научные поиски О. В. Еремкиной [1], А.В. Иванова [2], Е. А. Пальмовой [3]. Предметом исследования ученых явились сущность и специфика педагогического диагноза, возможность построения педагогической деятельности учителя на диагностической основе, становление и развитие компетентности в различных направлениях диагностической деятельности учителя.

Особое значение в определении опорных позиций нашего исследования имели концепции:

- педагогической культуры учителя (Е.В. Бондаревская, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин и др.);
- взаимодействия педагогов и учащихся на диагностической основе (Л.В. Байбородова, М.И. Рожков и др.).

Изучение фундаментальных трудов педагогов Б. П. Битинаса, Н. К. Голубева, В.И. Загвязинского, О.Ю.Ефремова, А. И. Кочетова, В.Г. Максимова позволило определить принципиальные положения и содержательные основы специально разработанного курса «Педагогическая диагностика». Наши позиции и программа курса изложены в публикациях [4].

Для понимания сущности диагностической культуры следует иметь в виду следующие положения.

*Диагностическая культура* как составляющая общей профессионально-педагогической культуры представляет собой интегративное образование личности педагога, определяющая направленность деятельности учителя на осуществление диагностического сопровождения целостного образовательного процесса и его отдельных субъектов. Диагностическая культура отражает высокий уровень профессиональной компетентности и личностной готовности к продуктивному решению педагогических задач. Неотъемлемой составляющей диагностической культуры педагога является его готовность к диагностике воспитанности, личностного роста и развития школьника. Организация обучения и воспитания на диагностической основе значительно повышает эффективность и результативность этих процессов и способствует целенаправленному изучению и развитию личности воспитанника. Уровень диагностической культуры учителя определяется его способностью к диагностике, прогнозированию, моделированию образовательного процесса. Педагогическая диагностика должна стать обязательным компонентом профессиональной подготовки учителя и необходимым элементом его профессиональной деятельности. Педагогическую диагностику следует рассматривать как движущую силу развития педагогического процесса, как один из способов его оптимизации.

Системное применение педагогической диагностики в профессиональной деятельности учителя расширяет круг его компетентностей. Диагностическая компетентность педагога рассматривается как единство теоретической и практической готовности учителя к осуществлению диагностической деятельности для решения проблем и задач, возникающих в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности.

Дидактическая модель процесса формирования диагностической культуры будущего учителя строится в соответствии с научными представлениями о нем. Она включает следующие основные элементы:

- ✓ цели и задачи обучения педагогическому диагностированию;
- ✓ субъекты учебной деятельности (студенты и преподаватели);
- ✓ содержание практики обучения, основу которого составляет курс «Педагогическая диагностика»;
- ✓ принципы диагностирования, объекты диагностики, совокупность методов сбора и обработки информации, распознавания состояния объекта на основе выделенных показателей и критериев;
- ✓ деятельность по овладению содержанием обучения педагогическому диагностированию (представленная системой специальных занятий);
- ✓ критерии оценки сформированности компонентов диагностической культуры (наивысший ее уровень – диагностическая компетентность, предполагающая единство теоретических знаний и

практический умений в области педагогической диагностики, способов отбора и проведения необходимых диагностических методик).

Получив соответствующие знания и вооружившись умениями методически верно и технологически грамотно использовать разнообразные методы и диагностические методики, учитель сможет самостоятельно организовывать и проводить прикладные исследования. Это позволит ему наблюдать за личностным развитием каждого школьника, корректировать педагогический процесс, совершенствовать способы работы с детьми и обогащать содержание собственной деятельности.

Изложенные положения не претендуют на окончательность и завершённость. Нами определены основные подходы к рассмотрению диагностической культуры учителя, разработан и апробирован один из вариантов модели формирования диагностической культуры в процессе изучения курса «Педагогическая диагностика». Безусловно, диагностическая культура, являющаяся образованием личности учителя, может быть сформирована и развита только в дальнейшей его профессиональной деятельности.

### Библиографический список

1. Еремкина О. В. Формирование психолого-педагогической диагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О. В. Еремкина. – Рязань, 2008. – 42с.
  2. Иванов А.В. Диагностическая культура учителя как вид его профессионально-педагогической культуры // Вестник Северного международного университета. – Вып. 1. – Магадан : СМУ, 2003. – С. 102 -108.
  3. Пальмова Е. А. Диагностическая культура учащихся как предмет исследования // Альманах современной науки и образования. – 2012. – № 2 (57). – С. 93-95.
- Поддубская Г. С. Воспитательная работа в начальной школе : педагогическая диагностика : методические указания / Г. С. Поддубская. – Могилев : МГУ имени А.А.Кулешова, 2010. – 52 с.

УДК 375. 2

**Л.А. Пшеницына**

*магистр педагогических наук*

*ГУО «Минский городской педагогический колледж»,*

*Минск, Республика Беларусь*

### ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования гуманистической направленности личности учащихся педагогического колледжа. Приведены принципы организации досуговой деятельности с воспитанниками, направленные на формирование гуманистической направленности личности будущего педагога.

**Ключевые слова.** Гуманистическая направленность, педагог дошкольного образования, досуговая деятельность.

В современных условиях социокультурной ситуации изменяются требования к уровню подготовленности и содержательно-целевым характеристикам образования учащихся педагогического колледжа в системе профессиональной подготовки. Гуманистическая направленность личности, которая проявляется в отношении к человеку как к высшей ценности, признании его права на свободное развитие и проявление своих способностей, является основой в системе профессиональной подготовки учащихся педагогического колледжа - будущих специалистов учреждений дошкольного образования. В этой связи, актуальность исследования проблемы формирования гуманистической направленности личности учащихся педагогического колледжа определяется в нашей статье такими положениями, как:

1) необходимость теоретического рассмотрения процесса формирования гуманистической направленности личности педагога;

2) повышение практикоориентированности процесса подготовки учащихся педагогического колледжа - будущих педагогов учреждений дошкольного образования с позиций формирования у них гуманистической направленности личности;

3) усиление мотивации учащихся педагогического колледжа к проявлению гуманистических отношений в системе взаимодействия с детьми дошкольного возраста в разных видах деятельности.

При рассмотрении теоретического анализа формирования гуманистической направленности личности мы проанализировали ряд источников, которые позволили нам, прежде всего, рассмотреть такое понятие, как «гуманистическая направленность личности педагога» с целью определения подходов к ее формированию у учащихся педагогического колледжа.

Гуманистическая направленность личности педагога рассматривается как ведущий тип направленности, проявляющийся в признании права ребенка на свободное развитие, отношение к нему как к высшей ценности, которое определяет характер профессиональной деятельности и выражается в осознании и реализации задач по оказанию педагогической помощи воспитанникам в их развитии и становлении, сформированное на базе общечеловеческих ценностей (благо, добро, зло, прекрасное, безобразное и др.). (Д.А. Белухин, В.А. Мижериков, Д.И. Фельдштейн и др.).

В формировании гуманистической направленности учащихся педагогического колледжа мы основывались на одном из трех основных типов направленности личности педагога, выделенных Н.В. Кузьминой - действительно педагогическая направленность, состоящая из устойчивой мотивации к формированию личности ребенка средствами преподаваемого учебного предмета [2].

С позиций практико-ориентированности процесс формирования гуманистической направленности личности учащихся педагогического колледжа базируется на основном типе направленности, указанном

Н.В. Кузьминой. Основной целью формирования действительно *педагогической направленности* личности педагога является развитие интереса к содержанию педагогической деятельности, который проявляется в умениях, способах, компетенциях самостоятельной организации образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста. Эта направленность реализуется в процессе изучения учащимися педагогического колледжа дисциплин профессионального компонента «Психология», «Педагогика», «Социальная педагогика» и др., методик дошкольного образования, а также на факультативных занятиях. Например, в рамках факультативов «Игровые технологии», «Театр в эстетическом воспитании детей» учащиеся 3 курса могут расширить свои знания о разнообразных видах досуговой деятельности (театрализованной, конструктивной, художественной и др.) и способах ее организации с воспитанниками разных возрастов. Полученные теоретические знания и практические умения успешно реализуются в процессе производственной практики в учреждениях дошкольного образования г. Минска. Так, учащимися 3 курса были самостоятельно организованы различные формы досуговой деятельности: игры-путешествия, театрализованные игры (кукольный, пальчиковый, теневой театр), игры-драматизации, праздники, развлечения, физкультурные досуги и др. Ценным, на наш взгляд, является возможность свободного выбора учащимися вида досуговой деятельности с ориентацией на собственные интересы, возможности, способности и творческие наклонности. Это проявляется в том, как учащиеся 3 курса сами разрабатывали сценарии различных видов досугов, готовили разнообразные виды дидактических пособий, развивающих игр, тем самым пополняя культурно-досуговую среду учреждений дошкольного образования.

При организации и проведении различных форм досуговой деятельности осуществлялось формирование гуманистической направленности личности учащихся педагогического колледжа на основе следующих принципов, выделенных Л.Д. Глазыриной:

- фасцинации (от англ. *fascination* – очарование) - специально организованное вербальное и невербальное взаимодействие, позволяющее учащимся самостоятельно выстраивать отношения с детьми дошкольного возраста с позиций гуманности. Это проявлялось в педагогическом мастерстве учащихся, в их способности донести до детей красоту общения, удовлетворить их потребность в совместной деятельности, наращивая педагогический опыт;

- синкретичности (от греч. *synkretismos* – соединение) - слияние разнородных элементов в досуговой деятельности, которые дают возможность ребенку познать себя, свои ощущения, почувствовать доверие к самому себе, а также лучше узнать других людей в различных видах совместной деятельности, находить в сверстниках, педагогах опору и поддержку. При этом важную роль играет умение учащихся построить гуманные отношения с воспитанниками, которые основываются на положительных отношениях к себе, обществу и отражают гуманистическую направленность личности будущего педагога;

- творческой направленности – в результате реализации этого принципа учащийся, на основе своего опыта может самостоятельно создавать новые сценарии досуговой деятельности, разнообразное оборудование для ее организации. При реализации данного принципа будущему педагогу необходимо создавать позитивную мотивацию у воспитанников;

- подсознательной ферментации - размышление, рефлексия, необходимые для осознания будущим педагогом своих воспитательных возможностей, проявляющихся в последовательном поиске собственных путей, которые будут вести к успеху в организации любой деятельности, в том числе и досуговой, которая в наибольшей степени развивает многовекторные способности, способствуя формированию гуманистической направленности личности учащегося педагогического колледжа.

Таким образом, при формировании гуманистической направленности личности учащихся педагогического колледжа в системе профессиональной подготовки ценным, на наш взгляд, является духовная подвижность, которая определяет стратегическую линию поведения учащихся – будущих специалистов учреждений дошкольного образования; возможность усилить мотивационные процессы, способствующие достижению высокого уровня педагогического мастерства в условиях формирования гуманистических отношений.

### Библиографический список

1. Глазырина Л.Д. Физкультурные занятия в группе «Мальши» /а Л.Д. Глазырина. – Мн.: Аверсэв, 2009 – 139 с.
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. - 119 с.
3. Мижериков В.А., Ермоленко, М.Н. Введение в педагогическую деятельность / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко. – М.: 2002. – 268 с.

УДК 378

**Н.А. Савотина**

*доктор педагогических наук, главный научный сотрудник  
ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания  
Российской академии образования», Москва, Российская Федерация*

### ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Аннотация.** В статье анализируются особенности подготовки педагогических кадров для работы с детьми в поликультурной среде, представлены направления и технологии, влияющие на успешность формирования поликультурной позиции будущего педагога.

**Ключевые слова.** Поликультурное воспитание, поликультурная позиция, этнический стереотип, толерантность.

Социально-демографические изменения в связи с массовым притоком беженцев и иммигрантов из бывших республик Советского Союза, усиление процессов национально-культурного самоопределения народов РФ меняют и контингент образовательных учреждений, порождая новые проблемы и злободневность обращения к поликультурному воспитанию. Поликультурная компетентность субъектов образования может стать мощным инструментом для создания демократического и гуманного климата в системе образования и обществе в целом, а потому так важна задача формирования, развития и воспитания поликультурной личности. С ней могут справиться только квалифицированные специалисты, способные вести полноценный межкультурный диалог в поликультурной среде. Потребность в них сегодня, как никогда, актуальна, поскольку все чаще в средствах массовой информации встречаются экстремистские, агрессивные заявления, прикрывающиеся словами о «высокой нравственности», морали, патриотизме. Современным детям и молодежи трудно устоять перед изощренными манипуляциями сознания, необходим компас в лавине информации. Э.К.Суслова отмечает: «Педагог не всемогущ, но в период обострения межнациональных отношений, он может смягчить эту напряженность, показывая личный пример ровного, доброжелательного отношения ко всем детям, к какой бы национальности они не принадлежали, приобщая ребят к культуре разных народов» [4].

Анализ исследований по проблематике поликультурного воспитания подтверждает необходимость поиска путей подготовки педагогических кадров к работе в поликультурной среде образовательного учреждения (Г.В.Миронова, Л.Т.Ткач, Н.П.Цыбанев). Российские ученые подтверждают важность овладения знаниями по краеведению, народной педагогике (Г.Н.Волков, М.Н.Кузьмин, И.З.Султанмурадов и др.), адаптации мигрантов в условиях поликультурной среды (Е.В. Бондаревской, Т.В. Бурковская, В.А. Гаран, Е.Н. Землянская, Т.А. Силантьева и др.), умениями организовать педагогический процесс как равноправный диалог носителей разных культур, использовать методы и технологии в соответствии с профилем подготовки (Б.С.Гершунский, И.Ф.Исаев, Н.Б.Крылов и др.). При этом готовность к деятельности в условиях поликультурной среды не ставится в качестве специальной цели. Поэтому целью настоящего исследования является выявление направлений, средств и технологий формирования поликультурной позиции педагога для работы в поликультурной среде.

Исследование доказало, что поликультурную подготовку будущих педагогов целесообразно осуществлять в следующих направлениях:

1. Знакомство с важнейшими этнопсихологическими аспектами, необходимыми для формирования поликультурной позиции через систему спецкурсов и учебных дисциплин (политология, философия, культурология, социология, педагогика и др.).
2. Формирование умений и навыков толерантного поведения через учебный диалог, поликультурную коммуникацию, опыт совместной социальной деятельности.
3. Обучение стратегии поведения в работе с детьми из семей с разным социально-экономическим статусом.
4. Формирование поликультурной позиции через современные технологии.

Содержательная сущность такой работы определяется *знанием этнопсихологических особенностей* контингента учащихся:

- интеллектуальные (степень тяготения к логике западного или восточного типа, широта и глубина абстрагирования, скорость мыслительных операций, характер организации мыслительной деятельности);
- познавательные (глубина восприятия, полнота и оперативность представлений, целостность восприятия, яркость и живость воображения, активность и избирательность восприятий, концентрация и устойчивость внимания);
- эмоциональные (динамика протекания чувств, особенности выражения эмоций и чувств);
- волевые (специфика этноустановки на волевою активность, устойчивость волевых процессов, длительность волевых усилий).

Последнее свойство, на наш взгляд, наиболее важно для понимания. *Этнические установки* – это обобщенный опыт нации. Они развиваются вместе с развитием самого этноса. Речь идет о психологической готовности, настроенности мыслить, чувствовать и действовать в соответствии с национальными традициями, установившимися нормами и правилами поведения, если не действуют другие, более сильные мотивы. *Этнические стереотипы* – это нечто большее, чем просто основа фиксации этнических установок, так как формируются в процессе деятельности человека. Поэтому под ними понимают упрощенный, схематизированный, эмоционально окрашенный, устойчивый социально-групповой образ какого-либо этноса, с легкостью распространяемый на всех его представителей.

Пространство ближайшего окружения может характеризоваться наличием этнических стереотипов. Учителю важно знать, что стереотипы усваиваются в раннем возрасте; люди с легкостью проявляют готовность характеризовать обширные человечески группы недифференцированными, грубыми и пристрастными признаками; для этнического стереотипа характерна совершенная стабильность в течение длительного времени; стереотипы могут изменяться в некоторой степени под воздействием экономических, социальных, политических факторов; при возникновении напряженности в отношениях между нациями стереотипы становятся более отчетливыми и враждебными; стереотипы трудно модифицируются и управляются в условиях конфликта [1, с. 135-136].

Наше исследование доказало целесообразность использования в образовательном процессе *технологии пошагового формирования поликультурной позиции*. Суть реализации такой позиции состоит в том, что решающим фактором являются специально организованные встречи с иными культурами не в стихийной социальной среде, а в специально организованном педагогическом пространстве, которое позволяет целенаправленно создавать условия для протекания успешного поликультурного диалога. *Технология пошагового формирования поликультурной позиции* включает несколько этапов (шагов):

1 этап. Организация встреч и бесед во время экскурсионных поездок, туристско-краеведческих экспедиций, полевой практики с носителями другого культурного опыта, иных ценностей и стереотипов поведения: беженцами из других республик, обитателями православных скитов и монастырей.

2 этап. «Проблематизация сознания»: включение в работу через систему вопросов эмоционально-мотивационной сферы, вызывающих желание оценить традиции другого народа, интерпретировать поведение его представителей, вызвать сомнение/уверенность в адекватности собственной оценки иной культуры.

3 этап. Организация групповой коммуникации: ролевых игр и дискуссий, когда обучающиеся берут на себя роль носителей других культур, пытаются интерпретировать особенности поведения с позиций человека другой национальности.

4 этап. Осмысление своих действий, ощущений, своей позиции в результате приобретенного опыта. Критическое рефлексирование своих действий и поступков с целью выявления собственной предубежденности или предвзятого мнения.

Таким образом, подготовка педагогов к работе в поликультурной среде требует хорошего знания особенностей этнических стереотипов, базовых направлений работы с детьми; выработку умений и навыков формирования поликультурной позиции, толерантного поведения через предметно-пространственную среду, учебный диалог, поликультурную коммуникацию; знание стратегии поведения с детьми из семей с разным этническим и социально-экономическим статусом; владения технологиями формирования поликультурной позиции.

### Библиографический список

1. Агеев В.Ф. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М., 1990. – С.135-136.
2. Борисенков В. П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. – Москва-Ростов, 2004, – 576с.
3. Султанмуратов И.З. Полилингвистическая и поликультурная образовательная среда как фактор межэтнической интеграции/ URL: <http://spf.kemsu.ru/portal/sr2004>. (дата обращения: 28.02.2017)
4. Суслова Э. К. Воспитание у детей этики межнационального общения. Спецкурс. URL:<http://cebek.ru/2016/07/21/suslova-e-k-vospitanie-u-detej-etiki-mezhnacionalnogo-obshheniya-spekurs/> (дата обращения: 02.03.2017)
5. Тутолмин А.В. Этнопедагогическая в профессиональной подготовке учителя // Известия академии педагогических и социальных наук. [Выпуск 7]. – Москва-Воронеж, 2003. – С.229-233.

УДК 378

**Л.Г. Светоносова**

*кандидат педагогических наук*

*ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»,*

*Шадринск, Российская Федерация*

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОРТФОЛИО КАК ВИД САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА

**Аннотация.** В статье раскрываются понятие «самостоятельная работа студентов», уделяется внимание предметному портфолио по дисциплине «Педагогика», его разделам и требованиям к его оформлению.

**Ключевые слова.** Портфолио, самостоятельная работы студентов, педагогика.

Проблема организации и контроля самостоятельной работы студентов педагогического вуза является актуальной проблемой в связи с внедрением новых ФГОС ВО и Профстандарта педагога. Эффективность формирования профессиональных компетенций напрямую зависит от правильной организации самостоятельной работы студентов в вузе.

Самостоятельная работа, по мнению С.Г. Ежова, А.А. Бологовой, И.В. Неболюбовой, представляет собой деятельность студента по ее организации, планированию и контролю за ее выполнением. Они считают, что специфика самостоятельных работ состоит в создании противоречий: между объемом имеющихся и искомых знаний, умений и навыков; между старыми и новыми условиями их применения; между научной сущностью явления и его проявлением в жизни и профессиональной деятельности [1, с. 87].

О.Б. Томашевская, Н.А. Малиновская определяют самостоятельную работу как один из видов познавательной деятельности, направленной на общеобразовательную и специальную подготовку студентов и управляемой преподавателем [2, с. 116].

Понятие «самостоятельная работа студентов» трактуется исследователями неоднозначно: она рассматривается и как вид учебно-познавательной деятельности, способствующей развитию познавательной активности, самостоятельности, познавательного интереса студентов, и как самообразование студентов, позволяющее развивать профессиональные компетенции, и как средство организации и управления самостоятельной деятельностью студентов в образовательном процессе, и как система педагогических условий, позволяющая руководить самостоятельной деятельностью студентов.

Самостоятельная работа студентов, на наш взгляд, – это один из видов учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студентов, направленный на выполнение учебных заданий, предложенных преподавателем, но без его непосредственного участия в ней. Сущность самостоятельной работы студентов заключается в ее деятельностном характере, нацеленности на формирование профессиональных компетенций по ФГОС ВО, развитии профессионально важных качеств: самостоятельности, креативности, социальной активности.

Традиционно самостоятельная работа студентов разделяется на два основных вида: аудиторную и внеаудиторную. Портфолио мы считаем одним из видов внеаудиторной самостоятельной работы студентов, выполняющим следующие функции: целеполагания (поддерживает учебные цели); мотивационную (мотивирует на достижение успеха, поощряет результаты обучающихся); содержательную (раскрывает весь спектр самостоятельных работ по дисциплине); развивающую (обеспечивает непрерывность образовательного процесса от семестра к семестру).

Рассмотрим подробнее педагогический портфолио студентов, который предполагает коллекцию, собрание самостоятельно выполненных студентом заданий по педагогике, в процессе подготовки к семинарским занятиям и в процессе учебно-исследовательской деятельности. Структура предметного портфолио по дисциплине «Педагогика» включает в себя:

#### 1. Содержание портфолио

Обязательные материалы портфолио:

Титульный лист

- Название портфолио (наименование направления подготовки / профиля), сроки накопления материалов (с .... по....., не менее 1 года).

- Наименование образовательного учреждения

- Информация об авторе портфолио

#### 2. Содержание портфолио (перечень разделов)

Авторская справка (ФИО, фотография, краткие биографические сведения)

Оценочный лист портфолио

1). Портфолио самостоятельных работ оформляется для каждого раздела педагогики: «Общие основы педагогики», «История педагогики и образования», «Дидактика», «Педагогические технологии», «Теория и методика воспитания», «Управление образовательными системами», «Возрастная педагогика», «Практическая педагогика» и по каждому разделу включает в себя задания: конспекты статей, эссе, рефераты, тесты, проекты, рецензии на научно-педагогические статьи, тезисы, схемы, таблицы, интеллект-карты, электронные презентации и др.

2). Нормативно-правовые документы включают в себя перечень нормативных документов (с выдержками из них), которыми в своей профессиональной деятельности руководствуется учитель.

3). Педагогическая практика содержит рефлексивный дневник, конспекты воспитательных мероприятий, педагогический анализ уроков (не более двух), творческий отчет по воспитательной работе.

#### 3. Дополнительные материалы портфолио

Достижения: грамоты, сертификаты, дипломы, благодарственные письма

Фото- и видеоматериалы

Методическая «копилка»

Рассмотрим требования к оформлению педагогического портфолио:

1. Портфолио можно представить как в электронном виде, так и на бумажном носителе. Структура портфолио включает в себя: титульный лист; содержание портфолио, т.е. перечень основных разделов с указанием страниц начала разделов, все страницы нумеруются (нумерация начинается с титульного листа, номер на первой странице не ставится).

2. Формирование портфолио студент осуществляет самостоятельно. Каждое своё достижение студент фиксирует в Перечне. Перечень целесообразно вести в электронном виде.

3. Требования к электронным носителям:

– диски находятся в slim case box (тонких коробочках для дисков) с указанием на них полного имени студента, наименования образовательного учреждения;

– объём презентаций не может быть больше 20 слайдов. Электронные презентации нужно сохранять в формате Power Point 2003 (.ppt). Фотоизображения на презентациях должны быть адаптированные (для электронной почты и Интернета – 96 пикс. на дюйм);

– размер фото – не более 100 кб, расширение не менее 800 x 600, видео – не более 200 мб;

– текстовые документы представляются в формате Word 2003 (doc.) или в формате .pdf.;

– параметры текстового редактора: поля – верхнее, нижнее – 2 см, левое – 2 см, правое – 2 см, шрифт Times New Roman, высота 14, межстрочный интервал одинарный, выравнивание по ширине, красная строка 1,25;

– документы, содержащие подписи и печати, сканируются в формате JPG или PDF. Отсканированный текст, подписи и печати должны читаться без затруднений в масштабе 1:1.

Важным аспектом применения технологии портфолио является оценивание студенческого портфолио преподавателем. Целесообразно определить критерии оценивания как печатного предметного портфолио по педагогике, так и критерии оценивания его устной защиты студентом. К критериям оценивания печатного предметного портфолио относятся: наличие всех разделов портфолио, оформленных в соответствии с требованиями; аккуратность; креативность. Критериями оценивания защиты предметного портфолио по педагогике являются: публичность речи; умение отвечать на вопросы; умение студента презентовать свою работу. Но в педагогической оценке нуждаются и самостоятельные работы по разделам дисциплины «Педагогика», поэтому к каждому заданию необходимо предъявлять свои специфические критерии оценивания, то есть к эссе, статье, конспекту. Только в этом случае возможно объективное оценивание созданного студентом предметного портфолио.

Особенностью предметного портфолио по педагогике является то, что студент формирует его самостоятельно. Выполняя и анализируя задания для самостоятельной работы, он развивает рефлексивные навыки и намечает свою индивидуальную образовательную траекторию, а также он получает возможность самореализации в творческой деятельности и самооценивания собственных достижений (учебных, научных, творческих, профессиональных). Обучающийся может дополнить портфолио по своему усмотрению другими разделами, не указанными в требованиях. Таким образом, технология применения предметного портфолио студентов в обучении педагогике носит вариативный характер.

#### **Библиографический список**

1. Ежов С.Г., Бологова А.А., Неболюбова И.В. Формирование готовности студентов к самостоятельной учебно-профессиональной деятельности // Педагогика. – 2013. – № 10. – С. 86–90.

2. Томашевская О.Б., Малиновская Н.А. Сущность и содержание самостоятельной работы студентов в вузе // Вестник Балтийского федерального университета им. И.Канта. – 2011. – № 11. – С. 112 – 117.

УДК 378. 8:51

**Е.Л. Старовойтова**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Учреждение образования «Могилевский государственный*

*университет имени А.А. Кулешова», Могилев, Республика Беларусь*

#### **МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ: ПРОФИЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ**

**Аннотация.** В статье представлен возможный вариант методической подготовки будущих учителей математики по проблеме ориентации учащихся на выбор профиля обучения в старшей школе.



**Ключевые слова.** Методическая подготовка, профильная ориентация, учитель математики.

Организация учебно-воспитательного процесса на основе положений психолого-педагогических концепций, ориентированных на развитие индивидуальности учащихся и базирующихся на идее учета их индивидуальных особенностей во всех формах и методах системы обучения в школе, определяет характер дифференциации обучения как способа индивидуализации педагогического процесса. Это, в свою очередь, требует совершенствования методической системы обучения, в том числе и обучения математике, и вызывает необходимость методической подготовки будущих учителей математики, умеющих осуществлять такое обучение.

Задачей школьного обучения в настоящее время стало не только всестороннее и гармоничное развитие личности ребенка, но и подготовка его к вступлению в самостоятельную жизнь. Поэтому проблема выстраивания более ранней профориентационной работы в школе в современных условиях является одной из актуальных проблем школьного реформирования. Педагогическая практика показывает, что обучение школьников старшего подросткового возраста должно быть построено с возможностью реализации ими своих интересов, способностей и дальнейших жизненных планов. Поэтому на этапе допрофильной подготовки одним из важнейших вопросов является профильная ориентация, оказание школьникам помощи в выявлении профессиональных интересов и реальных возможностей в освоении той или иной деятельности. Процесс профильной ориентации направлен на формирование готовности учащихся к выбору профиля обучения, предопределяет выбор будущей профессии, но не является тождественным ему.

При организации профильной ориентации учащихся необходимо, чтобы ее содержание и методика соответствовали современному пониманию сущности процесса профессионального самоопределения, а также учитывались последние достижения педагогики, психологии и частных методик в решении вопросов профессиональной ориентации. На сегодняшний день при ориентации учащихся на направления (профили) последующего обучения возможности учебных предметов, в частности, предмета «математика», практически не используются, что предопределяет необходимость поиска возможных вариантов осуществления такой работы. Математика является основным школьным предметом для всех профилей обучения, а значимость математического образования очевидна для большинства профессий. Это определяет важную сторону взаимосвязи обучения математике в современной школе с подготовкой учащихся к будущей практической профессиональной деятельности, в рамках которой необходимо будут востребованы математические знания. В связи с этим можно утверждать, что содержание школьного курса математики и его направленность на профессиональную деятельность является важным фактором ориентации учащихся на будущую специальность. Значительная часть этой работы приходится на этап предпрофильной подготовки.

Вместе с тем необходимо отметить наличие противоречия между новыми требованиями к школьному образованию, предоставляющими учащимся возможность для осознанной и целенаправленной подготовки к самоопределению относительно выбора профиля дальнейшего обучения в соответствии с их профессиональными намерениями, и недостаточной разработанностью соответствующей методики организации такой работы в ходе учебного процесса. Определенный вклад в разрешение указанного противоречия может внести курс методики преподавания математики. Подготовка будущих учителей в рамках этого курса включает и рассмотрение вопросов организации обучения предмету, ориентирующим учащихся своим содержанием на выбор направления продолжения обучения после окончания 9 класса школы [1, 2, 3]. Нами предлагается возможный вариант организации методической подготовки студентов первой и второй ступени высшего образования в рамках лекционных и практических занятий, спецкурсов по методике преподавания математики, при подготовке курсовых, дипломных проектов и магистерских диссертаций.

#### **Библиографический список**

1. Старовойтова Е.Л. Возможности математики как учебного предмета в выборе профиля обучения // Матэматычная адукацыя: сучасны стан і перспектывы : матэрыялы міжнар. навук. канф. (да 85-годдзя з дня нараджэння А.А. Столяра), Магілёў, 17–19 лютага 2004 г. / Маг. дзярж. ун-т ; рэдкал.: Л.А. Латоцін [і інш.]. – Магілёў, 2004. – С. 191–194.
2. Старовойтова Е.Л. Вопросы профильной ориентации учащихся средствами математики как учебного предмета в методической подготовке будущих учителей математики // Теория и практика подготовки в вузе будущих учителей математики, физики и информатики : материалы междунар. науч. конф., Мозырь, 19–20 окт. 2005 г. / Мозырь. гос. пед. ун-т ; редкол.: И.Н. Кралевиц [и др.]. – Мозырь, 2005. – С. 62–64.

3. Старовойтова Е.Л., Старовойтова Т.С. Методическая подготовка будущих учителей математики по формированию у учащихся базовой школы интереса к профессии // Матэматычная адукацыя : сучасны стан і перспектывы (да 90-годдзя з дня нараджэння А.А. Столяра) : матэрыялы трэцяй міжнар. навук. канф., Магілёў, 18–20 лют. 2009 г. /; рэдкал.: Л.А. Латоцін [і інш.]. – Магілёў, 2009. – С. 250–252.

УДК 378.147: 51

**Л. Е. Старовойтов, Т.А. Старовойтова**

*кандидат физико-математических наук, доцент;*

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Учреждение образования «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова»,  
Могилев, Республика Беларусь*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ МАТЕМАТИКИ И ФИЗИКИ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

**Аннотация.** В статье представлен один из аспектов методической подготовки будущих учителей математики и физики, раскрывающий возможности школьных учебников как традиционного и современного средства управления процессом обучения.

**Ключевые слова.** Дидактический процесс, методическая подготовка учителя, школьные учебники математики и физики

За последние годы произошли существенные изменения во взглядах на средства обучения, в оценке их роли и значимости в учебном процессе. Современные средства обучения значительно сокращают объем технической работы учащихся на занятиях, высвобождают время для их творческой работы, дают возможность полнее и глубже раскрыть, доходчивее и проще изложить содержание излагаемого учебного материала, способствуют формированию положительных мотивов учения. Средства обучения становятся незаменимыми на стадии чувственного восприятия изучаемых явлений или объектов, помогая в дальнейшем раскрыть их внутренние свойства. Зачастую средства обучения математике становятся очень необходимыми на заключительной стадии изучения явления или объекта, когда нужно показать учащимся его практическое применение. Учебник является и традиционным, и современным средством обучения, способным удовлетворить указанные выше требования.

Отметим некоторые особенности раскрытия возможностей школьных учебников на занятиях по методике преподавания математики. Эффективность познавательной деятельности учащихся во многом определяется осознанием ими важности изучаемого материала, его практической значимостью и возможностью применения при изучении других предметов. Методическая часть учебника математики в той или иной степени содержит информацию, отражающую межпредметные связи математики с другими учебными предметами. Например, в курсе алгебры 7-9 классов последовательность расположения тем обеспечивает своевременную подготовку к изучению физики. Так, при изучении равноускоренного движения используются сведения о линейной функции, при изучении электричества – сведения о прямой и обратно пропорциональной зависимости. При изучении физики целенаправленно применяются понятия пропорции, вектора, производной, функций, графиков и др. Знания о процентах и умения решать уравнения используются в курсе химии. Таким образом, начиная изучать новый предмет, ученики уже имеют необходимый математический аппарат для решения задач из смежных дисциплин. Существует и обратная связь: привлечение знаний о масштабе и географических координатах из курса физической географии позволяет на уроках математики наполнить конкретным содержанием абстрактные математические понятия. Решение на уроках математики прикладных задач из смежных дисциплин позволяет продемонстрировать учащимся применение математических методов в других предметных областях. Однако в учебниках математики не так много таких задач, к тому же времени на их решение недостаточно, поэтому студентам предлагаются задания по их подбору или составлению, разработке методики работы с ними, что является одной из форм организации их самостоятельной работы.

Важным аспектом методической подготовки будущих учителей к работе с учебником является раскрытие сущности математического моделирования. Содержание математики как учебного пред-

мета включает систему научных моделей, аппарат для их исследования, методику использования на практике результатов этих исследований. Для изучения построенных моделей в математике разработаны многочисленные методы: методы решения уравнений; исследования функций и т.д. Содержание школьных учебников математики позволяет также проиллюстрировать некоторые дидактические функции математического моделирования (познавательную, функцию управления деятельностью учащихся, интерпретационную и др.) как учебного действия и средства обучения. Методическая подготовка студентов включает определение методической цели каждой функции, ее ценности, установление действий, сопровождающих ее реализацию (например, ориентировочные, контрольные и коммуникационные действия для функции управления деятельностью учащихся). Школьные учебники математики являются объектом изучения при рассмотрении других вопросов курса методики преподавания математики [3].

Решение задачи совершенствования качества подготовки специалистов во многом зависит от интенсификации учебного процесса, используемых методов обучения. Интенсификация обучения – это передача большего объема учебной информации обучающимся при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний. Технологизировать систему обучения студентов, повысив ее качество, позволяет учебно-методический комплекс. В настоящее время все более востребованы учебно-методические комплексы по многим изучаемым в высшей школе предметам. В связи с этим происходит перераспределение функций учебника между всеми компонентами учебно-методического комплекса и возникает необходимость управления ими. Возрастает организующая, управляющая, координирующая функции учебника. Реализация указанных функций может быть затруднена, если не заложить аппарат управления в учебники не научиться правильно работать с ним. Таким образом, учебник будет являться центром управления учебно-методическим комплексом и методическим ориентиром для педагога. Он поможет вовремя подключить необходимые в данный момент компоненты комплекса, а также организовать деятельность обучаемых на занятиях.

Учебник как составная часть процесса обучения должен соответствовать требованиям времени и новым моделям обучения. Он должен стать не только средством организации и управления дидактическим процессом, но и помощником для обучающихся в деле самоорганизации и самоуправления. В соответствии с этим необходимо пересмотреть функции учебника, отдав приоритет мотивационной функции. В этом случае учебник как целостный организм, его содержание, все структурные компоненты будут направлены на то, чтобы пробуждать у студентов желание и внутреннее стремление к работе с учебным материалом, помещенном в учебнике и других компонентах учебно-методического комплекса, содействовать формированию познавательного интереса и вызывать положительные эмоции.

В предлагаемом сообщении рассматривается роль и место учебника как средства управления дидактическим процессом при работе с учебно-методическим комплексом по дисциплинам курса общей физики. В него входит курс лекций с мультимедийным сопровождением, пособие к практическим занятиям, методическое пособие по лабораторным работам [1, 2].

#### **Библиографический список**

1. Веракса В.И., Старовойтов Л.Е. Курс общей физики. Ч. 1. Механика: Пособие / В.И. Веракса, Л.Е. Старовойтов. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2004. – 235 с.
2. Веракса В.И., Старовойтов Л.Е. Практические занятия по курсу общей физики. Ч. 2. Механика: Общий курс/ В.И. Веракса, Л.Е. Старовойтов. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2005. – 228 с.
3. Старовойтова Е.Л., Старовойтова Т.А. Некоторые аспекты методической подготовки будущих учителей к работе с учебником математики. Учебники естественнонаучного цикла в системе среднего и высшего образования: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., 16-17 мая 2012 г., МГУ им. А.А. Кулешова, г.Могилев. – Могилев: УО «МГУ им. А.А. Кулешова», 2012. – 356 с.: ил. – С.79-81.

**Д. Н. Супрун**

*кандидат психологических наук, доцент*

*Национальный педагогический университет*

*им. М.П. Драгоманова, Киев, Украина*

## **ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ СПЕЦКУРСОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ В СФЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретико-методические основы современных методик при подготовке психологов. Осуществлен обзор тенденций профессиональной подготовки психологов в сфере специального образования. Освещены сущность и структура междисциплинарных связей. Анализируются практические результаты влияния инновационных технологий и методов медиаобразования при преподавании иностранного языка психологам. Автором подробно рассмотрен спецкурс «Management – a component of psychologists' professional training (Менеджмент – составляющая профессиональной подготовки психологов)».

**Ключевые слова.** Подготовка психологов в сфере специального образования, междисциплинарные связи, спецкурс, инновационные технологии.

Социально-экономические и политические реалии современного мира, трансформационные процессы в системе образования, требования к современному специалисту и социальный заказ рынка труда побуждают к пересмотру отдельных устоявшихся взглядов на цели и задачи подготовки психологов в сфере специального образования. Уровень подготовленности психолога должен соответствовать международным стандартам, что позволит эффективно сотрудничать в глобальном жизненном пространстве. Современный психолог в сфере специального образования должен быть многофункционален, обладать высоким уровнем профессиональной компетентности, быть готовым включиться в практическую, научно-исследовательскую, методическую деятельность в реальных условиях образовательной практики, которая нередко ставит перед ним трудноразрешимые проблемы. Педагогические вузы призваны совершенствовать профессиональную подготовку, значимость которой повышается в связи с интеграционными процессами в системе образования, реализацией принципа «общество для всех». Вышеназванные тенденции обуславливают потребность в выявлении стратегии подготовки психологов в сфере специального образования и разработке концепции, модели и социально-педагогических условий профессиональной подготовки специалиста, способного оказывать квалифицированную помощь. В нашем случае под стратегией понимается концептуальное обоснование процесса подготовки психологов на основе целостного, системного, компетентностного подходов. [3, с.8].

Разработка и оптимизация содержания учебного процесса как системы обучения представляет собой динамический интеграционный процесс, в котором выделяются основные этапы планирования (проектирования) его содержания: 1) разработка основных учебно-методических материалов; 2) подготовка учебных занятий в ходе разработки учебно-методических материалов; 5) внедрение инновационных технологий и методик; 6) принятие к сведению рекомендаций психолого-педагогической науки [4, с. 45].

На этапе формирования общих профессиональных стандартов среди высокоразвитых стран Европы и мира, первостепенное значение приобретает качественная подготовка специалистов со знанием английского языка, поскольку именно знание английского языка становится насущной необходимостью в настоящее время современных инновационных научных технологий во всех аспектах развития цивилизованного общества. Одним из направлений повышения эффективности и качества учебного процесса является внедрение методик, основанных на использовании инновационной техники, в частности, использовании спецкурсов, интерактивных учебников и учебно-методических пособий, таких как спецкурс «Management – a component of psychologists' professional training (Менеджмент – составляющая профессиональной подготовки психологов)».

Инновационные информационно-коммуникативные технологии являются опорой для формирования междисциплинарных связей с общегуманитарными, а также профессиональными вузовскими

дисциплинами. Четко прослеживаются транс- и междисциплинарные связи иностранного языка с управленческим компонентом профессиональной подготовки психологов (содержательные элементы иностранного языка и процессуальные компоненты спецкурса «Менеджмент – составляющая профессиональной подготовки психологов»). Изучение дисциплины с привлечением модульных технологий образования способствует взаимодействию следующих компонентов и в совокупности с профессиональной тематикой изучаемого материала: «Основы управления» – «Иностранный язык» – «Профессиональная дисциплина» [2, с. 45].

Цель спецкурса характеризуется:

1) манифестацией управленческой компетентности как основы профессиональной деятельности специалиста, в частности, психолога, что обусловлено особенностями осознания поведения и деятельности в организации;

2) развитием профессионального управленческого мышления, которое отмечается осознанным, целенаправленным, системным подходом и осуществляется благодаря формированию управленческих профессиональных знаний, умений и навыков;

3) целесообразностью и методической оправданностью профессиональной, коммуникативно-направленной подготовки высококвалифицированных специалистов в сфере психологических знаний на иностранном языке, конечная цель которой соответствует очерченным представлениям студента, магистра, выпускника о будущей профессиональной деятельности (предметность деятельности), стимулирует соответствующими мерами потребность в профессионализации параллельно с изучением иностранного языка (мотивированность деятельности), приводит в созвучие учебную деятельность на иностранном языке с личными профессиональными целями (целенаправленность деятельности), а также способствует актуальному осознанию необходимости изучения иностранного языка как залога стать образованным, культурным, профессиональным, конкурентоспособным не только на отечественном, но и на международном рынке труда, успешным человеком (осознанность деятельности).

Спецкурс нацелен на создание полностью англоязычной среды, поэтому не предусматривает в формулировке задач (Tasks) к упражнениям и в обсуждении дискурсивных вопросов (Dilemma & Discuss) использование родного языка [2, с.8]. Он четко структурирован и состоит из двенадцати разделов, которые имеют унифицированную структуру. Авторской есть система разделения наполнения тем-модулей, и представляет собой не только перечень тем, но и есть методической разработкой. Циклы-темы имеют единую общую схему. Каждый из циклов-тем разделен на несколько текстовых разделов, каждый из которых включает один или несколько тематических текстов и, в зависимости от целевого направления, циклов упражнений и заданий. Это отражено в новой системе разделения по целевому назначению (Themes and materials for studies, Language skills, Career skills, Vocabulary, Dilemma & Discuss) [2, с.10].

Без внедрения управленческой составляющей невозможно развивать эффективную профессионально ориентированную систему подготовки психологов, в частности, на иностранном языке, которая была бы адаптирована к европейским нормам и лучшим мировым образовательным стандартам. Современная профессиональная подготовка психологов на английском языке – это целостный процесс, система, которая состоит из целого ряда подсистем, каждая из которых выполняет свою функцию. Каждый этап обучения имеет свою специфику. Эта специфика проявляется в методологическом и психологическом планах. В первом – материал меняется по структуре, сложности содержания. Во втором – предполагается развитие мотивационных компонентов деятельности, совершенствование процессов и операций мышления, формирование профессиональных интересов.

Междисциплинарный подход к организации учебного процесса в высшей школе, воплощенный в различных дидактических формах, позволяет выполнять требования науки третьего поколения, сформулированных в терминах компетенций. Именно междисциплинарные связи отвечают за целостность современного учебного процесса в высшей школе [1, с. 128].

Безусловно, что интернационализация стимулирует развитие отечественной высшей школы. Большой вклад в делает общая тенденция модульной интеграции при профессиональной подготовке специалистов с надлежащим уровнем развития управленческих умений и навыков и соответствующей англоязычной коммуникативной компетенцией, что позволит повысить их конкурентоспособность на мировом уровне [2, с. 3].

#### Библиографический список

1. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання. Навч. посіб. – К. : МП «Леся», 1997. – С. 135 - 140.

2. Супрун Д.М. Management - a component of psychologists' professional training (Менеджмент – складова професійної підготовки психологів): Навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів / Д.М. Супрун. – К., 2016. – С. 2 - 250.
3. Супрун М.О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX-перша половина XX ст.): Монографія / М.О.Супрун К.: Вид. КЮІ МВСУ Паливода АВ, 2005
4. Супрун М.О. Основи професійного самовиховання майбутнього співробітника МВС України: навч. Посіб. М. О. Супрун - К.: КІВС, 1998

УДК 37.034

**Е. В. Чекина**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Государственное учреждение образования*

*«Гродненский государственный университет*

*имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИ РЕГУЛИРУЕМЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье обосновывается и раскрывается комплекс педагогически регулируемых на содержательном, структурном и технологическом уровнях условий формирования социально-экономической компетентности специалистов образования.

**Ключевые слова.** Социально-экономическая компетентность, педагогические условия.

Одним из путей обновления профессиональной подготовки специалистов образования нам видится включение в ее содержание овладение обучающимися социально-экономической компетентностью, которая определяется нами как интегративная характеристика личности, обуславливающая готовность и способность проектировать и реализовывать профессионально- и личностно-эффективную экономическую деятельность в сфере образовательных услуг. Организация овладения студентами социально-экономической компетентностью обусловит установление баланса социального и личностного заказа на высшее педагогическое образование и обеспечит подготовку выпускников, обладающих специфическим опытом деятельности, необходимым для эффективного встраивания ее субъектов в социально-экономическую систему региона, страны и, в конечном итоге, мирового сообщества.

Концептуальная новизна процесса формирования социально-экономической компетентности у будущих специалистов образования в ходе его реализации обращает к соблюдению ряда специфических условий.

Функциональное место условий в образовательном процессе конкретизировал В. И. Саулин, определив, что «педагогические условия – это структурная оболочка педагогических технологий или педагогических моделей; благодаря педагогическим условиям реализуются компоненты технологии. Реализация педагогических условий имеет целью обеспечение организационно-педагогического и психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки» [2, с. 92].

Отметим, что с большей частотой условия рассматриваются как нечто внешнее по отношению к исследуемому явлению или процессу. Такой позиции, в частности, придерживаются Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева, подчеркивая, что «условия — это всегда внешние по отношению к предмету факторы» [3, с. 158]. Н. М. Борытко также отмечает, что педагогическое условие обозначает «внешнее обстоятельство, от которого зависит развитие исследуемого феномена, обстановку, в которой протекает процесс его становления» [1, с. 18]. При этом в образовательной практике «условие (а точнее, система условий) специально создается, конструируется педагогом с целью повлиять на протекание процесса. Однако... условие не предполагает жесткой причинной детерминированности результата» [4, с. 18].

Эффективное функционирование процесса формирования социально-экономической компетентности будущих специалистов образования предполагает учет следующего *комплекса педагогически регулируемых условий*:

- на содержательном уровне:

1) осуществление процесса формирования социально-экономической компетентности во взаимосвязи с другими содержательными компонентами профессиональной подготовки специалистов образования;

- на структурном уровне:

2) создание интегрированного образовательного пространства, основанного на сетевом взаимодействии университета и организаций-заказчиков кадров;

3) теоретико-методологическая подготовка профессорско-преподавательского состава вуза и специалистов организаций-заказчиков кадров к реализации процесса формирования социально-экономической компетентности у обучающихся в режиме сетевого взаимодействия;

- на технологическом уровне:

4) обеспечение индивидуализации обучения с акцентом на организации самостоятельной работы обучающихся как средство формирования собственного опыта экономической деятельности в сфере образовательных услуг, моделей экономического поведения.

Перечисленные педагогические условия представляют собой значимые обстоятельства, обуславливающие достижение будущим специалистом образования оптимального уровня социально-экономической компетентности, и образуют системное единство. Реализация целостного комплекса этих условий базируется на переосмыслении стержневых направлений организации деятельности обучающихся в образовательном процессе вуза.

#### **Библиографический список**

1. Борытко Н. М. Целостный подход как система регулятивов научно-педагогического исследования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – № 9. – С. 16-20.

2. Саулин В. И. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя-филолога в области литературно-краеведческой деятельности в системе непрерывного образования : дис. канд. ... пед. наук: 13.00.08, 13.00.02 / В. И. Саулин. – Самара, 2009. – 208 с.

3. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

УДК 7.067

#### **И.В. Черемисова**

*доктор психологических наук, доцент*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение*

*«Волгоградский государственный университет», Волгоград, Российская Федерация*

### **АКТИВИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЧУВСТВ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ КЛАССИЧЕСКОЙ МУЗЫКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА**

**Аннотация.** В статье автор предлагает рекомендации по организации психологического сопровождения активизации патриотических чувств студентов средствами музыкальных шедевров, критерии выбора музыкальных произведений для восприятия.

**Ключевые слова.** Классическая музыка, шедевр, патриотизм, психологическое сопровождение, высшее образование

Современные тенденции развития российского общества свидетельствуют о возрождении культурных и патриотических традиций, которые во все времена были основой консолидации общества, укрепления государственности. В условиях активизации экстремистских, националистических идей проблема развития патриотизма современной российской молодежи приобретает особую остроту и значимость.

Для модернизации российского высшего образования важно учитывать реалии современной общественной жизни страны и мира, активно решать задачи формирования ценностных ориентиров молодых людей, развития духовности личности молодого человека, культуры межнационального общения, уважительного отношения к обычаям, традициям народов нашей страны и других стран [1, 4, 5].

Психологическое сопровождение развития и укрепления патриотических чувств студенческой молодежи может быть реализовано в рамках социально-воспитательной деятельности в вузе. Для этого можно использовать разнообразные виды и формы работы со студентами [1, 3, 5]. Эффективным и доступным средством для психологической работы в данном направлении является классическое музыкальное искусство, шедевры классической музыки. Образцы высочайшего мастерства и таланта композиторов-классиков обладают мощнейшим воспитательным потенциалом. Задача психологической службы вуза (если таковая имеется), профессорско-преподавательского состава, особенно кураторов учебных групп, ответственных за социально-воспитательную работу организовывать восприятие шедевров классического музыкального искусства, используя возможности шефских связей с вузами искусств, совместных мероприятий с учреждениями культуры. Необходимо объединить усилия для того, чтобы классическая музыка имела достойное место в жизни студенческой молодежи: на праздниках, торжественных мероприятиях, в минуты отдыха.

Однако, уточним, что это в полной мере справедливо для шедевра классической музыки в том виде как его задумал композитор – в исполнении «живых» инструментов, исключая «техническую музыку» (с использованием электронных музыкальных инструментов). Кроме того, подчеркнем, что не стоит «облегчать» гениальные произведения. Классическую музыку часто называют «серьезной» и бытует мнение, что она сложна для восприятия. В этой связи напомним, что среди классических музыкальных произведений встречаются шуточные и просто очень веселые, радостные произведения, с легко запоминающейся мелодией. В качестве примеров напомним всем известные шедевры музыкального искусства прошлых столетий, пользующиеся огромной популярностью и в наши дни: «Шутка» И.С. Баха, «Симфония № 40» (ч.1) В.А. Моцарта, опера «Севильский цирюльник» Д. Россини, хор «Улетай на крыльях ветра» из оперы «Князь Игорь» (сцена «Половецкие пляски») А.П. Бородина, лучшие образцы развлекательных жанров прошлого (венской, венгерской, французской оперетты XIX — начала XX вв., вальсы Иоганна Штрауса и т. п.).

В настоящее время многие музыканты стараются популяризировать классическую музыку исполняя ее в рок- и джазовой обработке. С одной стороны похвально, что таким образом музыканты выражают свое прочтение классики. Но в то же время, шедевры классической музыки не требуют усовершенствования. Они – совершенны. Они не требуют упрощения для того, чтобы быть доступны неподготовленному слушателю – они доступны любому. Задача состоит в том, чтобы правильно подобрать музыкальное произведение для определенной группы слушателей, для конкретной ситуации общения в процессе музыкального восприятия. Начинать нужно с самых ярких и популярных образцов классической музыки, которые не оставят неискушенных слушателей равнодушными.

В нашем понимании *шедевр музыкального искусства* – уникальное, непревзойденное творение композитора, являющееся носителем высокодуховных культурных ценностей, способное выступать идеалом, стимулирующим гармоничное личностное и общественное развитие [2].

В качестве основных критериев музыкального шедевра выступают: художественный уровень музыки, духовно-нравственный уровень музыки.

Художественный уровень музыки определяют следующие критерии (Б.В. Асафьев, Д.Б. Кабалевский, М.И. Глинка, Л.А. Мазель): красота музыки и красота её внутреннего содержания; реализм; жизненность содержания; народность; понятность и доступность слушателю; художественное качество, талант, мастерство. Духовно-нравственный уровень музыки определяют следующие критерии: богатое внутреннее содержание; тождественность музыкальной драматургии законам развития жизни; богатое, сложное образное содержание; глубокие мысли и чувства; гуманизм; оптимизм; современность [1, с. 28]. Музыка композиторов-классиков содержит все лучшее, что пережило и передумало человечество на протяжении своей многовековой истории: любовь к Родине, любовь к своему народу, национальной культуре, родной природе, восхищение подвигом. Например, тема Родины – центральная в творчестве польского композитора Ф. Шопена. Композитор горячо любил свою Родину, глубоко страдал от вынужденной разлуки с ней. Эти глубокие, сильные чувства нашли отражение в его бессмертных произведениях: полонезах, мазурках, прелюдиях и др. Шопен не был революционером, не принимал участия в политике, но был патриотом и мечтал о том, чтобы его Родина была свободной.



Тема героизма, подвига в национально-освободительной борьбе нашла яркое отражение в творчестве Л.В. Бетховена. Достаточно вспомнить увертюру «Эгмонт», в которой масштабно представлены образы героической борьбы и стремления к свободе.

Любовью к национальной культуре, своему народу наполнены произведения венгерского композитора Ф. Листа. В этом смысле, замечательными примерами будут «Венгерские рапсодии», отражающие национальный венгерский колорит.

Тема любви к Родине, к России, русской национальной культуре, родной природе, русскому народу является ключевой в произведениях русских композиторов-классиков. В работе со студенческой молодежью, направленной на активизацию патриотических чувств молодых людей важно обратиться к музыке М.И. Глинки, М.П. Мусоргского, А.П. Бородина, П.И. Чайковского, Н.А. Римского-Корсакова. Это могут быть следующие произведения: опера «Иван Сусанин» М.И. Глинки; опера «Борис Годунов» М.П. Мусоргского; опера «Князь Игорь» А.П. Бородина; оперы «Садко», «Сказание о невидимом граде Китеже и девице Февронии» Н.А. Римского-Корсакова; опера «Евгений Онегин», Шестая симфония («Патетическая») П.И. Чайковского.

Восприятие шедевров классической музыки способствует развитию любви к своей стране, признанию и уважению культурных ценностей других народов; эстетического взгляда на мир в его целостности; развитие духовно-нравственных и эстетических чувств, эмоциональной отзывчивости, активизации патриотических чувств студенческой молодежи в образовательном пространстве современного вуза.

### Библиографический список

1. Воробьева Е.В. Психолого-педагогические аспекты художественно-эстетического воспитания ребенка в системе УДО // Педагогика творчества. Художественно-эстетическое воспитание ребенка в условиях инновационного развития учреждения дополнительного образования. Материалы всероссийского семинара-совещания. Сер. "Педагогика творчества" МБОУ ДОД "Дворец творчества детей и молодежи города Ростова-на-Дону". - 2013. - С. 17-20.
2. Курышева И. В. Музыкально-творческое развитие личности: эстетико-семиотический подход // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 3 (28). – С. 93–98.
3. Курышева И. В. Психологические основы музыкально-творческого развития личности в образовательном процессе : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / И. В. Курышева ; Нижегород. гос. арх.-строит. ун-т. – Н. Новгород , 2011. – 53 с.
4. Рыжов В. В. Личность: творчество и духовность. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского христианского университета, 2012. – 489 с.
5. Суворова О.В. Сычева Е.С. Развитие когнитивно-личностных профессиональных качеств у студентов психолого-педагогических специальностей: монография. - Нижний Новгород: Нижегородский фил. ИБП, 2012. – 239 с.

УДК 378

**А.П. Чернявская**

*доктор педагогических наук, профессор*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет*

*им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

### ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ПАРТНЕРСКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА

**Аннотация.** Партнерская профессиональная позиция является необходимым условием перевода образования на субъект-субъектное взаимодействие. В статье раскрываются содержание понятия «партнерская педагогическая позиция», черты личности и компетенции, развитие которых необходимо для становления партнерской профессиональной позиции студента – будущего педагога.

**Ключевые слова.** Партнерская позиция, субъект деятельности, личность.

Реалии образования в постиндустриальном обществе требуют от педагога поведения, способствующего формированию личности обучающегося, его готовности к постоянному развитию, само-

обучению. Происходит изменение системы взаимоотношений основных субъектов образовательного процесса – педагогов и обучающихся - в сторону усиления субъектности последних; реконструкция традиционной знаниевой модели образования в направлении создания условий для полноценного проявления и развития личности в обучении. Без изменения профессиональной позиции педагога проведение данных изменений осуществить невозможно.

Многие годы в образовании говорят о необходимости организации деятельности на субъект-субъектной основе. Тем не менее, исследования, проводившиеся в начале 2000 годов в школах г. Москвы показали, что более 40% учителей в своей деятельности ориентированы на удовлетворение потребности в доминировании и подавлении, то есть на авторитарную позицию, несовместимую с современной практикой образования.

Не надо думать, что процессы смены позиции происходят столь медленно только в нашей стране. В 1998 году в США, стране, где реформа образования началась в 60-е годы, были проведены исследования среди студентов – будущих педагогов [3]. Целью исследования было выяснить, как они воспринимают работу учителя. Результаты показали, что когда речь идет о работе в классе, студенты описывают эти ситуации в терминах управления и приказаний. Когда речь шла о заботе, ситуации описывались в терминах межличностных взаимоотношений, педагогика и управление почти не упоминались. Таким образом, было доказано, что стереотип отношения к работе в классе с точки зрения управления до сих пор превалирует.

Партнерская профессиональная позиция педагога определяется нами как интегральная характеристика личности, характеризующаяся устойчивой системой отношений к объективным и субъективным условиям профессии и проявляющаяся в теоретических ориентациях, нравственном самоопределении, взглядах, представлениях, установках, поведении и поступках, которые отстаиваются и реализуются ею в профессиональной деятельности [1, С.67]. Она окончательно формируется в процессе работы, так что по отношению к студентам педагогического вуза можно говорить только о ее предпосылках.

Партнерство нельзя «выучить» как урок. Для того чтобы воспринимать учащихся как субъектов, педагогу необходимо самому обладать рядом личностных качеств. Вопрос о личностных чертах, влияющих на становление субъект-субъектного взаимодействия и партнерства в обучении остается малоизученным. Следует отметить работы Л.М. Митиной, В.Н. Козиева, А.И. Шутенко и других исследователей, посвященных изучению роли личности в формировании профессионального самосознания. В основном они связывают формирование профессионального самосознания с Я-образом и осознанием себя во временной перспективе. W. Mischel в разработанной им социальной теории сознания утверждает, что поведение формируется при взаимодействии пяти основных личностных переменных (способности, стратегии кодирования, ожидания, субъективные ценности и саморегуляция) и ситуационных переменных.

Становление и реализация партнерской профессиональной позиции педагога возможно, когда человек способен устанавливать контроль над собственной жизнью, ставить и достигать профессионально- и жизненно- важные цели [2]. Чувство контроля над собственной жизнью приводит к формированию адекватной самооценки, самоуважению, ответственности, положительно влияет на психологическое, умственное и социальное благополучие. Люди более активно относятся к происходящему, участвуют в принятии решений, ставят и достигают не только личные, но и социальные, и профессиональные цели. Они видят больше возможностей для реализации своих интересов и целей и быстрее находят необходимые для этого ресурсы. Они чувствуют потребность и способность влиять на происходящее.

Развитие личности, обладающей партнерской профессиональной позицией, включает мотивационные, когнитивные, информационные и поведенческие компоненты и соответствующие компетенции. Личности педагога, обладающей партнерской позицией, присущи следующие черты:

- уверенность в себе, основанная на наличии и реальной оценке профессиональных и общекультурных знаний и компетентностей;
- самодетерминация, включающая умение самостоятельно планировать и осуществлять деятельность, ощущение контроля своей деятельности, желание прикладывать к работе большие усилия;
- ясность ролей - способность формировать ролевое поведение, основанное на собственной системе ценностей и соответствовать ролевым ожиданиям;
- способность вносить вклад в общее дело, оказывать влияние на происходящее;
- способность находить и оказывать другим социальную и эмоциональную поддержку;
- владение информацией и умение находить доступ к необходимым ресурсам;

- способность выражать свои эмоции и управлять ими, в особенности выражающуюся в высокой способности адаптироваться к изменяющимся условиям, устойчивости к неприятным ситуациям и стрессам, эмпатии;
- способность создать организационную культуру, основанную на потребности в участии и во вкладе каждого в общее дело;
- общая жизненная эффективность.

Общими критериями такой личности будут адаптированность и автономность.

На основе проведенного выше описания можно выделить черты личности и компетенции, развитие которых необходимо для становления партнерской профессиональной позиции учителя:

1. Автономность.
2. Критическое мышление.
3. Эмоциональная устойчивость.

4. Компетенции: профессиональная, частью которой является методическая, гносеологическая, конструктивно-проектировочная, включающая постановку целей и планирование, организаторская, принятия решений, коммуникативная, перцептивно-рефлексивная, включающая самопринятие и самоодобрение, мотивационно-эмоциональная, включающая эмоционально-позитивную направленность на работу, учащихся и иное окружение.

Остановимся подробнее на последней компетенции, точнее, на ее эмоциональном компоненте. Эмоциональное отношение и эмоциональная включенность оказывает большое влияние на процесс и результат осуществляемой деятельности. Мотивационно-эмоциональная компетенция проявляется не только в эмоциональном отношении к работе и людям, но и в отношении к различным аспектам деятельности – необходимости планировать, принимать решения, брать на себя ответственность, проявлять активность и др. Принятие решения и другие перечисленные элементы деятельности обычно связаны у человека с эмоциональными переживаниями. Эмоциональное отношение оказывает на их эффективность большое влияние. Например, чувства неуверенности и тревожности могут замедлить деятельность, привести человека к ошибкам.

Эмоциональный фактор наряду с мотивацией в значительной степени влияет на запоминание и мышление. Для его развития авторы предлагают сменить стиль общения педагога с учащимися с руководящего на лидерский, создать условия, при которых каждый ученик будет участвовать в обучении, развивать инициативу учеников в обучении, обеспечивать разного рода «награды» и поощрения в учебе. Необходимо учитывать культурную и социальную принадлежность учащихся при обучении. Рекомендуется привносить личный опыт учащихся в изучаемую тему, делая ее более понятной и развивая ее эмоциональную притягательность для учеников.

Таким образом, реализация деятельности по формированию основ демократической культуры обучающихся связана не только и не столько с потребностями самих учащихся, сколько с позицией педагогов в образовательном процессе.

#### **Библиографический список**

1. Чернявская А.П. Становление партнерской позиции педагога: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 328 с.
2. Чернявская А.П. Психологические предпосылки формирования партнерской позиции педагога как основа эффективной профессиональной деятельности // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. - №1. - Том II (Психолого-педагогические науки). - С. 274-280.
3. Weinstein, S. (1998). "I want to be nice, but I have to be mean": Exploring prospective teachers' conceptions of caring and order. *Teaching and Teacher Education*, 14 (2), 153-163.

**Т.Е. Черчес**

*кандидат психологических наук, доцент*

*Учреждение образования «Белорусский государственный университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАГЛЯДНОСТИ В МУЛЬТИМЕДИЙНОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ**

**Аннотация.** На основании теоретических и эмпирических исследований выявляются особенности восприятия учебной информации при мультимедийной форме ее предъявления, определяются факторы, детерминирующие ее результативность. На основании полученных данных автор обосновывает необходимость учета психологических аспектов для повышения эффективности использования мультимедийных технологий в образовательном процессе.

**Ключевые слова.** Медиатехнологии, мультимедийная наглядность, восприятие учебного материала.

Объективные потребности современного образования обусловили применение в вузах различных технических средств обучения, которые предназначены для того, чтобы помочь студентам получать более полную и точную информацию, тем самым повысить качество образования. За последнее десятилетие наиболее популярными источниками информации стали разнообразные мультимедийные технологии. Они рассматриваются как совокупность современных средств аудио-, теле-, визуальных и виртуальных коммуникаций, представленных различным по своим качественным и количественным особенностям содержанием, в котором устная или письменная речь соединяется со статичным или динамичным изображением. В связи с этим чрезвычайно актуальной становится проблема психологически грамотного использования разных видов наглядности в составе мультимедийных средств обучения.

В психологии наглядность рассматривают как характеристику образа, возникшего при воздействии стимулов определенного содержания и модальности [1, с.138]. Психологическая классификация наглядности определяет следующие ее основания: содержание, модальность и динамику. По содержанию выделяют предметную и речевую, а в преподавании родного и иностранного языков - языковую наглядность. Модальность соотносит наглядность с определенной сенсорной системой организма, на которую она оказывает воздействие (слуховая, зрительная и т.д.), и может быть одно-модальным или полимодальным. Характеристиками статичности/ динамичности обладает преимущественно зрительная наглядность [2, с.10]. Воздействие различной по содержанию и организации наглядности определяет эффективность усвоения учебного материала.

Основной и наиболее эффективной формой наглядности на учебных занятиях является речевая, так как при восприятии речи активность сознания развертывается как более сложная и интенсивная, чем при восприятии предметов и изображений. Представления, возникающие в сознании при восприятии речи, характеризуются комплексностью, преобладанием существенных признаков, динамичностью, индивидуально специфичным содержанием. Именно в речи используются абстрактные понятия, обобщения, устанавливаются между ними различные связи. При использовании мультимедийных средств устная речь часто сочетается со статической и динамической зрительной наглядностью, а также с комплексом письменной речи и статической зрительной наглядности. Использование комплексов наглядности эффективно только при их психологическом обеспечении.

Использовать полимодальную наглядность следует исходя из утверждения, что предпочтительным является одномодальное воздействие, или один образ в одно время [1, с.142]. При полимодальном воздействии происходит, по мнению Н. Ф. Добрынина, «перекомпенсация внимания», что снижает эффективность усвоения [2, с.8]. При совмещении показа и рассказа в сознании практически одновременно возникают образы представлений (как результат восприятия речи) и образы зрительного восприятия, которые требуют времени для своего осмысления, отчего появляется необходимость непрерывно переключать внимание с одного образа на другой, что в достаточной степени затрудняет степень усвоения материала. Поэтому полимодальное воздействие предпочтительно осу-

ществлять не в режиме одновременности, а в специально организованной последовательности с учетом длительности предъявления.

При использовании на занятиях зрительной статической наглядности (фотографий, схематичных изображений и т.д.) важно соблюдать следующие правила:

– предварять показ объяснением и установкой на цель восприятия, а затем осуществлять показ;

– при необходимости продолжить или дополнить устное объяснение изображение временно убирается; чередование обеспечит последовательное усложнение в осмыслении воспринимаемого, его прочное усвоение;

– следует учитывать, что переключение внимания с более сложной активности (восприятие речи) на более простую (зрительное восприятие) происходит легче, чем обратное, поскольку восприятие речи требует дополнительное волевое усилие;

– необходимо учитывать, что статика показа начинает тормозить собственную динамику сознания наблюдателя, если показ затягивается.

Совмещение зрительной динамической наглядности и устной речи наблюдается в научно-познавательных фильмах, которые активно используются в учебном процессе. Проведенные нами исследования показали, что эффективность усвоения учебного материала при данной форме его предъявления, значительно снижается вследствие возникновения в сознании наблюдателя динамично сменяющихся друг друга образов восприятия видеоряда и речевых представлений. При этом происходит частичное, а иногда и почти полное подавление представлений восприятием, отчего материал усваивается фрагментарно, с нарушением последовательности изложения, содержательными искажениями, быстрой его утратой в памяти. Поэтому образовательная эффективность научно-познавательных фильмов сравнительно низка, хотя яркий и разнообразный видеоряд и создает субъективное впечатление достаточной информативности[3,с.50].

Использование научно-познавательных фильмов на занятиях требует специальной подготовки, чтобы его содержание было целостно осмыслено и усвоено. Необходимо, чтобы материал, представленный в фильме, был уже известен студентам, а целью его просмотра стало ознакомление с деталями, примерами, наглядной иллюстрацией. Если содержание фильма является новым, следует в общих чертах изложить его содержание, чтобы создать необходимую апперцепцию и снизить фактор новизны, усилив тем самым направленность и осмысленность восприятия. Можно также рекомендовать просмотр материала частями с последующим обсуждением каждой просмотренной части и предвосхищением последующей; полезен и повторный просмотр. Важно также выделить и обсудить в содержании фильма причинно-следственные связи, значимые детали и эпизоды. Полезным для организации направленного восприятия фильма является предварительное оглашение проблемных вопросов для обсуждения после просмотра[3,с.52-53].

При использовании в качестве наглядности письменной речи в виде определений, схем, названий, важно разделять показ и его устные комментарии, поскольку одновременное восприятие устной и письменной речи малоэффективно. Следует учитывать, что частая смена видов наглядности приводит к перегрузке внимания, потере его устойчивости и концентрации, необходимых для эффективного усвоения общего содержания. Таким образом, использование мультимедийных средств в учебном процессе вуза позволяет качественно совершенствовать его только при необходимом психологическом обеспечении.

#### **Библиографический список**

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб., 2001.– 272с.
2. Сперанская Г. Л. Развитие речи дошкольников с использованием видеозаписи. – СПб., 2007.–208 с.
3. Черчес Т.Е. Психологические аспекты применения научно-познавательных фильмов в организации образовательного процесса. – Кіраванне ў адукацыі. – 2007. – № 10. – С. 47–54.

**Т. П. Чикиндина**

*магистр педагогических наук*

*Учреждение образования «Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова», Могилев, Республика Беларусь*

## **ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОТБОРУ СОДЕРЖАНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В статье раскрываются проблемы формирования ценностного отношения к воспитательной деятельности, выделены основные подходы к отбору содержания и технологии подготовки студентов к воспитательной деятельности.

**Ключевые слова.** Воспитательная деятельность, ценностное отношение, подходы к отбору содержания и технологии подготовки студентов.

На современном этапе развития общества наблюдается повышенное внимание к воспитанию молодежи, так как от его результатов зависит будущее целых поколений. Между тем, возникают некоторые сложности в подготовке будущих специалистов – выпускников педагогических вузов к воспитательной деятельности. Воспитательная деятельность рассматривается ими не как направляющая и ориентирующая, а как вспомогательная, дополнительная нагрузка к основным функциональным обязанностям учителя.

В этой связи в педагогическом образовании необходимо готовить специалиста-воспитателя, наставника, способного организовать целенаправленное управление процессом воспитания и развития личности ребенка. Качество этой подготовки напрямую зависит от степени сформированности ценностного отношения к воспитательной деятельности у студентов еще в период обучения в вузе.

Основными подходами к отбору содержания и технологии подготовки студентов к воспитательной деятельности являются аксиологический, личностно ориентированный и деятельностный.

Сущность аксиологического подхода (К.В. Гавриловец, И.Ф. Исаев, В.Т. Кабуш, В.А. Каракровский, В.А. Сластенин и др.) состоит в направленности образовательной среды вуза на гуманистическое развитие личности педагога-воспитателя как цель, субъект, результат и главный критерий ее эффективности. В качестве приоритетной задачи профессионального образования аксиологический подход выдвигает раскрытие педагогических ценностей, ценностей воспитательной деятельности как сущностных сил личности педагога-воспитателя, что выражается в способности свободно ориентироваться в сложных социальных и профессиональных ситуациях.

Выделяя аксиологический подход в качестве одного из основных подходов в процессе формирования ценностного отношения будущего специалиста к воспитательной деятельности, мы считаем, что необходимо формировать у будущего педагога-воспитателя собственную устойчивую систему социальных и профессионально-воспитательных ценностей, ценностных ориентаций, твердую субъектную ценностную позицию, которые образуют содержательную основу мотивации поведения и выражают внутреннюю основу отношений личности с действительностью. Для этого необходимо наполнить содержание дисциплин психолого-педагогического цикла профессиональными ценностями, создать условия для отбора, усвоения и присвоения ценностей воспитательной деятельности и определения собственного отношения к ним, спроектировать ситуации, в которых будущие специалисты могли бы свободно проявлять свои ценностные позиции.

Важным в организации процесса формирования ценностного отношения студентов к воспитательной деятельности выступает личностно ориентированный подход. Большой вклад в разработку теоретических и методических основ данного подхода внесли такие ученые, как Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, Ю.И. Турчанинова, И.С. Якиманская и др.

При личностно ориентированном подходе абсолютной ценностью процесса формирования отношения к воспитательной деятельности выступает личность педагога-воспитателя, которая в рамках нашего исследования рассматривается как особое качество будущего специалиста, приобретаемое им в образовательном процессе через общественные отношения, общение, совместную деятельность.

При таком подходе основная задача профессионального образования - оказать содействие студенту в определенном отношении к самому себе как специалисту в области воспитания, помочь в выявлении своих возможностей, становлении самосознания, самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Личностно-ориентированный подход базируется на принципах самоактуализации, индивидуальности, субъектности, творчества и успеха, доверия и поддержки, выбора [1, с. 122–123].

Известное положение о том, что развитие и становление личности происходит в деятельности, является методологической основой деятельностного подхода. Становление деятельностного подхода в педагогике и психологии связано с исследованиями Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина. В самой общей форме деятельностный подход означает организацию и управление целенаправленной учебно-воспитательной деятельностью субъекта в общем контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, личностного опыта.

Образовательный процесс будущих педагогов-воспитателей в аспекте деятельностного подхода исходит из необходимости проектирования, конструирования и создания специальной деятельности, в которую был бы включен будущий специалист. Эта деятельность предполагает обучение студентов выбору цели воспитательной деятельности, ее планированию, прогнозированию результатов; организации и осуществлению процесса деятельности, требующих творчества, непрерывного поиска новых задач, средств, действий, волевых актов, общения, активной жизненной позиции; самоконтролю, самоанализу, самооценке результатов труда. Правильно организованная деятельность является условием для проявления и формирования отношения к ней, т.е. ценностное отношение к воспитательной деятельности является как средством, так и результатом ее организации. Данное основание позволяет охарактеризовать деятельностный подход как деятельностно-отношенческий.

По мнению профессора Л.М. Лузиной, деятельностный подход, реализуемый в контексте жизнедеятельности конкретно обучающегося, по своей сути является и личностно-деятельностным подходом, т.к. исходит из представлений о единстве личности с ее деятельностью. Это единство проявляется в том, что деятельность непосредственно или опосредованно осуществляет изменения в структурах личности; личность же одновременно осуществляет выбор адекватных ей видов и форм деятельности, которые удовлетворяют потребностям личностного развития [1, с. 100].

Таким образом, целостное применение аксиологического, личностно ориентированного и деятельностного подхода при отборе содержания и технологии подготовки будущих специалистов к воспитательной деятельности в процессе обучения в вузе может способствовать формированию ценностного отношения студентов к воспитательной деятельности, обеспечить успешное выполнение профессиональных задач.

#### **Библиографический список**

1. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М. : Сфера, 2003. –160 с.

УДК 377

**Т.А. Шельгина**

*преподаватель*

*Государственное бюджетное профессиональное учреждение Архангельской области «Котласский педагогический колледж», Котлас, Архангельская область, Российская Федерация*

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «МЕТОД ПРОЕКТОВ» ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

**Аннотация.** Статья посвящена компетентностному подходу в подготовке учителей начальных классов, который предполагает формирование у будущих специалистов потребности в приобретении знаний, умений и навыков и их применении в практической деятельности, через использование технологии «Метод проектов» на уроках по междисциплинарному курсу 01.09 «Английский язык с методикой преподавания».

**Ключевые слова.** Метод проектов, компетентностный подход, профессиональная компетентность, проектная деятельность.

В последнее время в образовательном процессе многое меняется: изменились запросы общества, как следствие осваиваются инновационные образовательные технологии, появляются новые авторские предметные программы и методики. Приоритетными в новой парадигме образования являются следующие принципы: гуманизация, т.е. отношение к человеку как к субъекту, признание его прав на уникальность, активность, внутреннюю свободу и духовность; гуманитаризация, т.е. изменение смыслового центра мира, выявление в любом учебном материале общечеловеческих ценностей и личностных смыслов; информатизация, т.е. внедрение достижений информатики и технологий. Эти принципы особую значимость приобретают в сфере подготовки педагогических кадров и, в частности, в обучении будущих учителей начальных классов.

Перед профессиональным педагогическим образованием стоят новые стратегические задачи. Требования, предъявляемые начинающему учителю сейчас, отличаются, прежде всего, наличием у педагогов компетенций, отражающих с одной стороны, качества педагогического образования, а с другой – конкурентоспособность педагога на рынке труда.

Введение компетентностного подхода является актуальной тенденцией мирового образования, позволяющей разрешить противоречия между достаточно высокими программными требованиями и слабо выраженными потребностями студентов-первокурсников в результатах образования. Педагогам, предстоит решать задачу формирования у всех студентов профессиональной компетентности.

Кроме этого, новое содержание образования ориентировано на развитие творческих способностей личности. Поэтому педагогические технологии, используемые учителем, работающим в гуманистической парадигме, должны быть направлены, прежде всего, на создание условий для самоопределения и саморазвития, актуализацию мотивационных ресурсов учения, создание климата доверия между учителем и учащимся, обеспечение сотрудничества в принятии решений между всеми участниками образовательного процесса.

Профессиональная компетентность любого педагога должна быть комплексной. Под профессиональной компетентностью принято понимать интегральную характеристику деловых и личностных качеств специалистов, отражающую уровень знаний, умений и навыков, опыта, достаточных для осуществления определенного рода деятельности, которая связана с принятием решений. У любого учителя она представляет собой единство таких составляющих, как ключевая, базовая и специальная компетентность. Под ключевыми подразумеваются те компетентности, которые необходимы для любой профессиональной деятельности. Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности (педагогической). Специальная компетентность, с одной стороны, отражает специфику конкретной предметной сферы профессиональной деятельности, с другой стороны, она рассматривается как реализация ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета.

Таким образом, если соотнести данные составляющие с ФГОС СПО, становится понятно, что базовая компетентность – это не что иное, как общие компетенции, ключевая компетентность – это профессиональные компетенции будущих учителей. А вот специальная компетентность учителя начальных классов – это все те знания, умения и практический опыт, который они приобретают в стенах педагогического колледжа. Структура специальной компетентности учителя начальных классов складывается из его компетентностей в области преподавания всех предметов начальной школы, в том числе и английского языка.

Ведущее место в формировании всех компетенций принадлежит сегодня методу проектов. Главная педагогическая цель любого проекта – формирование различных компетенций, под которыми в современной педагогике понимаются комплексные свойства личности, включающие взаимосвязанные знания, умения, ценности, а также готовность мобилизовать их в необходимой ситуации.

Проектная деятельность позволяет студентам получить личностный опыт и освоить виды деятельности, необходимые им в будущем. Таким образом, внутренний результат проектной деятельности – накопление поведенческих, коммуникативных, организационных и других навыков. Наряду с этим, будущие учителя учатся прогнозировать результат, планировать свою работу, рассчитывать необходимые ресурсы, принимать решения и нести за них ответственность, взаимодействовать с другими людьми, отстаивать свою точку зрения, защищать результаты публично.

Формирование коммуникативной компетенции является главной целью профессиональной подготовки студентов в МДК 01.09 «Английский язык с методикой преподавания». Метод проектов здесь может использоваться в рамках программного материала практически по любой теме. Время



выполнения проекта обычно равняется количеству отведённых на раздел часов, форма работы – урочно-внеурочная.

Примеры реализации технологии «Метод проектов» на уроках по различным разделам МДК:

Раздел «Практика устной и письменной речи». Разговорная тема «Москва», тема проекта «Ярмарка туристических агентств», вид проекта: предметный, среднесрочный, исследовательский, групповой, творческий. Описание проекта: студенты изучают лексику и грамматику по теме, одновременно с этим готовятся представить своё туристическое агентство.

Раздел «Практическая грамматика». Тема «Множественное число существительных», тема проекта «Различные способы образования множественного числа существительных в английском языке», вид проекта: предметный, краткосрочный, исследовательский, индивидуальный, творческий. Описание проекта: продуктом должен стать опорный конспект по теме.

Раздел «Страноведение». Тема «Города Великобритании», тема проекта «Виртуальная экскурсия по городу», вид проекта: предметный, краткосрочный, исследовательский, индивидуальный или парный, творческий. Описание проекта: проект готовится полностью самостоятельно, презентация – на уроке в компьютерном классе.

Раздел «Страноведение». Тема «Традиции Великобритании», тема проекта «Календарь праздников Великобритании», вид проекта: предметный, краткосрочный, исследовательский, индивидуальный или парный, творческий. Описание проекта: студенты получают задание в рамках темы раздела. Проект готовится полностью самостоятельно прямо на занятии, презентация – в конце урока. На предыдущем занятии студентам предлагают принести на урок фломастеры, карандаши, ножницы, клей, цветную бумагу, картинки/журналы. В самом начале занятия, студентам сообщается тема проекта. Студенты определяют, о каком празднике они будут делать лист календаря и сообщение. Преподаватель выдаёт тексты и обращает внимание студентов на то, что лист календаря должен содержать дату и главные моменты праздника, быть ярким, убедительным и наполненным только необходимой информацией. Студенты читают тексты, выбирают необходимую информацию, готовят и оформляют презентацию проекта.

Таким образом, внесение существенных изменений в организацию образовательного процесса в связи с модернизацией образования в целом может быть эффективным в случае критического анализа уже существующего состояния обучения, воспитания и развития студентов, а также рефлексии собственной профессиональной деятельности. Успешность применения компетентного подхода в обучении английскому языку и методике его преподавания в начальной школе позволяет улучшить качество знания языка, сформированность коммуникативных умений и способность свободно и успешно действовать в реальном мире.

На сегодняшний день известен широкий спектр различных методов и приемов для развития вторичной языковой личности, но опыт работы указывает на результативность использования метода проектов. Главные преимущества его доминирования над всеми остальными приемами заключаются в следующем: во-первых, в его прагматической направленности на результат; во-вторых, в том, что этот продукт творчества можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности; и в-третьих, в возможности органично интегрировать знания студентов из разных областей вокруг решения одной проблемы.

УДК 378

**Н.В. Шишони́на**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Гжельский государственный университет»,  
пос. Электроизолятор, Российская Федерация*

## **ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ**

**Аннотация.** В данной статье автор рассматривает инновационную деятельность будущего педагога, приводит условия снятия социально-психологического барьера, отмечает единство четырех значимых аспектов инноватики. Приводится анализ трудов ученых, занимавшихся данной тематикой.

**Ключевые слова.** Педагог, инновационная деятельность, социально-психологический барьер.

Проблема социально-психологических барьеров имеет особую значимость в профессиональной деятельности не только опытных учителей, но и будущих педагогов. Это во многом обусловлено самой сущностью инновационной деятельности, которая в научной литературе рассматривается с разных аспектов. На сегодняшний день, по мнению большинства ученых, занимающихся проблемами инноватики, она предстает в единстве четырех таких значимых аспектов как создание, освоение, внедрение и распространение новшеств. Полноценная реализация данных направлений инновационной деятельности неизбежно может вызвать ряд объективных сложностей и противоречий. Можно констатировать, что современное понимание инновационной деятельности в значительной степени повышает требования к будущему или уже работающему учителю.

Исследованием проблемы социально-психологических барьеров в инновационной деятельности учителя занимались В.И. Антонюк, А.К. Маркова, Л.С. Подымова, Я.А. Пономарев, А.И. Пригожин, В.А. Слостенин и другие. В целом в научной литературе барьеры в инновационной деятельности рассматриваются как социально-психологические образования, которые по-разному проявляются на различных этапах инновационного процесса, при этом могут останавливать или существенно ослаблять его. Многие ученые объясняют возникновение таких барьеров как индивидуальными особенностями человека (например, склонность к конформизму, личностная тревожность, ригидность мышления), так и особенностями среды и профессиональной группы [1, с.48].

Высокую распространенность в научной и научно-популярной литературе имеет классификация инновационных стереотипов, предложенная А.И. Пригожиным, которые сформулированы по типу «Да, но ...». К числу наиболее распространенных можно отнести следующие: «это не решает наших главных проблем», «это требует доработки», «это у нас не получится», «есть и другие предложения», «здесь не все равноценно» и др. [2, с.57]. В.А. Слостенин проанализировал не менее значимые барьеры, но уже на стадии внедрения новшеств. К ним ученый относит «метод конкретизирующих документов», при котором не допускается широта распространения новшества, «метод кусочного внедрения» как вариант введения в инновационный процесс не всех новых идей и элементов. Также рассматриваются «метод вечного эксперимента» как неоправданно долгое нахождение в экспериментальном статусе, «метод отчетного внедрения», где во многом скрываются или искажаются процесс и подлинные результаты внедрения, «метод параллельного внедрения», при котором вводимое новшество вынужденно реализуется совместно с традиционными, а иногда устаревшими программами, концепциями, технологиями [3, с.178].

Представляется интересным рассмотрение психологических барьеров не с сугубо отрицательной стороны, а раскрытие их продуктивного потенциала. В частности, В.И. Антонюк отмечает, что социально-психологические барьеры препятствуют реализации непродуманных решений, четко указывают на все нюансы и недоработки принимаемых новшеств. Иными словами, появление такого рода барьеров в инновационной деятельности может и должно быть воспринято педагогами не столько как непреодолимое препятствие в дальнейшем творчестве, а в большей степени как личный «вызов», определенный стимул к всестороннему анализу ситуации и эффективным действиям [3, с.206]. Такое рассмотрение социально-психологических барьеров в инновационной деятельности педагогов способствует более взвешенному подходу к оценке тех или иных новаций и инновационного процесса в целом.

К числу наиболее сложных и интересных проблем в научном и практическом плане можно отнести проблему преодоления социально-психологических барьеров в инновационной деятельности будущего учителя. Опираясь на работы рассмотренных ранее ученых, можно выделить две большие группы условий преодоления. К **социально-психологической группе** отнесем необходимость глубокого осознания проблемы, сложившейся в практике образования. При этом большую роль играет пример (образ) успешного педагога или коллектива, который в практической деятельности доказал эффективность своих идей. Можно также отметить особую группу условий, стимулирующих личностный потенциал учителя. Будущий педагог должен осознать необходимость собственной творческой реализации, ее преимуществ и перспектив, возможность повышения самооценки, требуется стимулирование стремления занять более высокое место в коллективе, избежать негативных проявлений профессиональной деформации.

Данные условия могут быть лично приняты педагогами в том случае, если они будут психологически готовы к изменениям. Склонность к конформизму, высокая тревожность, негативное самовосприятие, ригидность мышления, малый горизонт планирования, отсутствие карьерных запросов, неспособность к конкуренции, низкий уровень мотивации и другие подобные факторы неизбеж-

но снизят эффективность вводимых новшеств. Однако сам факт участия будущих педагогов в инновационном процессе даже при наличии психологической неготовности может изменить их мнение о новшествах, улучшить качество будущей работы, что закономерно повысит профессиональную и личностную самооценку, уверенность в себе и своих творческих возможностях.

Особое значение имеет создание **организационно-педагогических условий** в процессе внедрения. Так, новшество должно быть актуальным и понятным, его внедрение должно способствовать совершенствованию учебно-воспитательного процесса, при реализации новшества не должен снижаться его инновационный потенциал. При этом требуется соблюдение этапности внедрения, создание рабочих групп учителей-новаторов при условии руководства внедрением авторитетным человеком и участия всех членов коллектива.

В целом необходимо создание инновационной среды, которая будет способствовать раскрытию и реализации творческого потенциала педагогов, не препятствуя при этом оригинальным и нестандартным решениям и идеям, давая возможность каждому члену коллектива осознать себя творческой, независимой и ответственной личностью.

### Библиографический список

1. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 151 с.
2. Пригожин А.И. Нововведения, стимулы, препятствия. Социальные проблемы инноватики. – М.: Политиздат, 1989. – 271 с.
3. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.

УДК 37.02

**П.П. Шоцкий**

*доктор педагогических наук, профессор*

*УО «Республиканский институт профессионального образования»,*

*Минск, Республика Беларусь*

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОШИБКА КАК СПЕЦИФИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема педагогической ошибки как компонента образовательной деятельности, показаны ситуации совершения профессионально-педагогических ошибок, предложены пути снижения их весомости.

**Ключевые слова.** Педагогическая деятельность, педагогическая ошибка.

В педагогической деятельности как и в любой другой человеческой деятельности могут быть ошибки. Не сразу свершившийся факт педагогической ошибки может быть осознан педагогом в силу его личных человеческих свойств и качеств. В.А. Мижериков, Т.А. Юзефовичус в учебном пособии «Введение в педагогическую деятельность» пишут о том, что «профессионально-педагогическая ошибка – это непреднамеренная неправильность конкретных процедур образования, проявляющаяся в несоответствии этих процедур общепринятым эталонам профессиональной педагогической деятельности» [2]. При каких обстоятельствах педагог может совершать различного рода профессионально-педагогические ошибки? На наш взгляд, такими обстоятельствами являются:

- состояние стресса, вызванное возрастанием ответственности за проведение занятий в присутствии своих коллег, контролирующих организацию его образовательного процесса;
- наличие ситуации необходимости быстрого принятия решения при создавшейся конфликте между обучающимися (педагогом и обучающимися);
- отсутствие ресурсных возможностей организма, которые помогли бы справиться с различного рода образовательно-воспитательными задачами, требующими активизации психики, гибкости мышления, включения оперативной памяти.

Интересным фактом являются ошибки педагогов с позиции учащихся, касающиеся требований к организации контроля знаний, которые описаны в книге В.И. Журавлева «Основы педагогической конфликтологии»:

- несогласие с нетерпимостью учителей к сверхпрограммным знания в ответах при опросе на уроках, к отступлениям учащихся от стандартных моделей ответов на вопросы педагога;
- возражения подростков против того, что на уроках некоторых учителей неудовлетворительную оценку ставят за неподготовленность к занятиям без учета причин этого;
- протест против того, что их стыдят или им читают длинные нотации за слабые ответы [1].

Необходимо остановиться на некоторых рекомендациях по профилактике профессионально-педагогических ошибок, указанных С.Д. Якушевой и дополненных нами:

- Систематически анализируйте собственные действия в процессе профессиональной деятельности с позиции «подвергаю сомнению правильность содеянного». Сомневайтесь. Научитесь смотреть на себя в процессе деятельности глазами других людей. Пospорьте с собственными мыслями.

- Избегайте ошибочных обобщений («Я пришла на семинарское занятие» недостаточно подготовленной и вышла из затруднительного положения за счет своей общей эрудиции, следовательно, можно не готовиться тщательно к каждому занятию»).

- Избегайте стереотипов и «слепого» подражания. Не принимайте на веру умозаключения других людей, даже ваших наставников-педагогов. Будьте в меру критичны и самокритичны! Не формируйте свое отношение к другим людям на основании чужих выводов.

- Не принимайте негативные реакции людей, их неадекватное поведение как желание причинить вам неудобство. В основе такого поведения лежат собственные проблемы людей и неумение их конструктивно разрешать.

- Если совершили ошибку, не опускайте руки [3, с. 48].

- Постоянно повышайте свой профессионально-педагогический уровень.

- Соблюдайте чувство меры, подсказывающее наиболее деликатную линию поведения по отношению к обучающимся. Наиболее существенными признаками психолого-педагогического такта являются: человечность, учет субъективных состояний обучающихся, требовательность без грубости и мелочной придирчивости.

- Не допускайте панибратства, не выражайте безразличия и своего превосходства.

- Соблюдайте правила здорового образа жизни.

- Умейте снять хроническое мышечное напряжение, служащее защитой от неприятных переживаний.

- Выражайте уважительное и доброжелательное отношение к взглядам, убеждениям, верованиям, мнениям, традициям, привычкам и поведению других людей.

Только при целенаправленной индивидуально-психологической позиции, самообразовании и саморазвитии с учетом профессионально-педагогического опыта каждому педагогу при особом желании можно добиться снижения степени весомости различного рода педагогических ошибок.

#### **Библиографический список**

1. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. – М., 1995. – 184 с.
2. Мижериков В.А., Юзефовичус Т.А. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие. – М., 2005. – С. 156.
3. Якушева, С.Д. Основы педагогического мастерства и профессионального саморазвития: учеб. пособие. – М. : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2017. – 408 с.

**А.А. Шульга**

*преподаватель*

*Государственное профессиональное образовательное учреждение*

*«Воркутинский педагогический колледж», Воркута,*

*Республика Коми,*

*Российская Федерация*

## **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ – ПУТЬ К САМОРАЗВИТИЮ СПЕЦИАЛИСТА**

**Аннотация.** В статье описывается опыт работы ГПОУ «Воркутинский педагогический колледж» по формированию у будущих учителей начальных классов и воспитателей детей дошкольного возраста исследовательских умений. В данной статье предпринята попытка раскрыть основные причины трудностей первокурсников при выполнении исследования. Автор показывает связь форм и видов деятельности педагогического коллектива по организации учебно-исследовательской деятельности студентов.

**Ключевые слова.** Профессиональные компетенции, исследовательские умения, роль педагога.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» качество образования выступает как комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося [3, с.5].

Профессиональное образование является важной составляющей жизненного самоопределения и саморазвития студентов. Именно от профессиональной компетенции зависит готовность и способность специалистов к реализации специальных знаний, умений, навыков, опыта в реальных условиях профессиональной деятельности.

Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования определяют основные виды деятельности будущих специалистов, включают требования к результатам освоения программы подготовки специалистов среднего звена, где указаны общие и профессиональные компетенции. Обладать такими умениями, как понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес, организовывать собственную деятельность и деятельность обучающихся, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество, а также осуществлять поиск, анализ и оценку информации невозможно без формирования исследовательских умений и навыков студентов педагогического колледжа, будущих специалистов в области образования [4, с.3].

Доминирующую роль педагога в формировании активного строителя общества подчеркивают многие ученые. Учитель-исследователь, учитель-проектировщик сегодня – это школьный двигатель, отмечают многие ученые.

В. И. Загвязинский и Р. Атаханов считают, что молодому специалисту необходимо уметь правильно вести наблюдение и проводить эксперименты, анализировать и обобщать полученные данные, разрабатывать и реализовывать рекомендации. Отсюда исследовательские подходы и умения должны быть неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущего учителя [1, с.6].

Обязательным видом учебной деятельности студентов является выполнение курсового проекта (работы) по профессиональному модулю профессионального цикла, а основной формой государственной итоговой аттестации по программам подготовки специалистов среднего звена – защита выпускной квалификационной работы.

Такой подход ФГОС СПО к учебно-исследовательской деятельности студентов предполагает привлечение первокурсников к первоначальному виду исследования – проектной или реферативной работе.

В педагогическом колледже данной проблеме отводится особое место. С целью выявления состояния сформированности исследовательских умений первокурсников ежегодно в начале учебного года проводится мониторинг. За последние три учебных года установлено, что более 40% респондентов не знакомы с понятием «реферат»; до 25% – выполняли данные виды работы, используя готовые материалы интернета; из них 10% выполняли исследование без опоры на требования к оформлению; не более 5 % отметили, что чаще всего использовали один источник при выполнении исследования; менее 8% человек – представляли свое исследование на учебной дисциплине в школе и

менее 5% - на конференциях различных уровней; 25% студентов уверены, что исследовательская работа мало что дает для развития личности; 4% отметили, что на выполнение реферативной работы или проекта затрачивается много времени.

Данные результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности у будущих учителей начальных классов и воспитателей дошкольных организаций исследовательских умений, которые играют немаловажную роль в образовательной деятельности. Опыт показывает, что выполнение проектной работы студентами в колледже является обязательным и закреплено в соответствующем локальном акте по колледжу.

В годовом плане работы колледжа одним из основных направлений является направление по осуществлению учебно-исследовательской деятельности студентов. Методическое сопровождение данного вида деятельности начинается с корректировок Положений о выполнении исследований различных видов, с разработки учебно-методических пособий и методических рекомендаций по оформлению, предзащите и защите исследовательских работ. Пересмотр тематики проектов, курсовых, дипломных работ, форм научно-исследовательской работы в соответствии с современными требованиями работодателей и требованиями ФГОС СПО является связующим звеном деятельности методической службы и работы преподавателей предметно-цикловых комиссий в данном направлении.

Эффективной формой организации исследовательской деятельности в колледже являются постоянно-действующие информационные семинары по выполнению проекта, курсовой и выпускной квалификационной работ, а также проведение консультаций с участием активистов студенческого научного общества.

Большую работу в данном направлении с вновь прибывшими студентами проводят преподаватели, которые в ходе аудиторной деятельности привлекают студентов к выполнению таких видов исследовательских работ, как составление аннотации на статью, рукописи, книги; подготовки доклада на определенную тему; изложение тезисов, положений, научное изложение и т.п. Данные виды работ публично представляются студентами на учебной дисциплине, при реализации профессиональных модулей, что способствует формированию умений по написанию исследовательской работы, расширению познавательного интереса к разным областям науки.

Защита проектных работ студентами первого курса проводится в рамках организации студенческой учебно-практической конференции «От малого опыта - к большим исследованиям». В ходе пленарного и секционных заседаний студенты защищают свои работы. В дальнейшем лучшие исследования студенты представляют в научных конференциях на различных уровнях: городских, республиканских, всероссийских. Такой подход к организации и сопровождению учебно-исследовательской деятельности студентов позволяет достичь высокого уровня сформированности исследовательских умений. Будущие специалисты в образовании, понимая значимость учебно-исследовательской деятельности, начинают интересоваться изучаемыми дисциплинами, междисциплинарными курсами, профессиональными модулями.

Исследовательская работа – это показатель прочных базовых знаний по различным дисциплинам, сформированных умений анализировать, систематизировать, обобщать, структурировать, работать с литературой. Исследовательская деятельность учит владеть логикой научного исследования, способностью самостоятельно спланировать собственную исследовательскую деятельность и реализовать ее, учит высокой познавательной активности, адекватной самооценке, способности анализировать собственную деятельность и деятельности других, выявлять способы и пути саморазвития.

#### **Библиографический список**

1. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. —208 с.
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования» от 16 августа 2013 г. N 968 г.
3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.07.2016).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах. Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 27 октября 2014 г. N 1353.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 27 октября 2014г. N 1351.

# ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

УДК 371.3

**Л.В.Байбородова**

*доктор педагогических наук, профессор*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет*

*им. К.Д.Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

## ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** Отмечается ряд противоречивых взглядов в педагогической науке на проблему педагогических технологий, а также обозначаются научно-методические, личностные и организационно-педагогические проблемы, с которыми сталкиваются педагоги в практической деятельности.

**Ключевые слова.** Педагогическая технология, образовательная практика, деятельность педагога.

Однозначно можно сказать, что, чем больше технологий использует в своей деятельности педагог, тем интересней для него педагогическая работа, тем увлекательней познавательная деятельность учащихся, тем больше возможностей индивидуализировать и разнообразить образовательный процесс. Однако анализ использования педагогических технологий в образовательной практике выявил немало проблем. Прежде всего, обозначим *научно-методические проблемы* [1, с.40].

**Противоречивость взглядов на понятие «педагогическая технология».** В настоящее время существует много различных источников, в которых рассматриваются технологии. Знакомство с рядом таких источников говорит о том, что предлагаемые материалы не имеют ничего общего с технологиями. Часто авторы рассматривают различные педагогические средства (формы, методики, мероприятия), которые, возможно, полезны для ознакомления и использования, но не предлагают практическому работнику конкретной технологии, которую можно воспроизвести. Это вводит в заблуждение и практических работников. Поэтому сегодня можно столкнуться с ситуацией, когда все, что делает педагог, он называет технологией.

**Недостаточная разработанность общих технологий.** Известно, что педагог оптимально строит свою деятельность, использует профессиональные и временные ресурсы, когда владеет наиболее важными и востребованными технологиями, которые не зависят от содержания материала. Речь идет, прежде всего, об общих технологиях, которые можно освоить и применять в различных ситуациях.

Каждый заинтересованный педагог может найти в литературе привлекательную и нужную для детей технологию. Но, используя обнаруженную им технологию, педагог не получает обещанный результат, что ведет к разочарованию. Можно назвать много объяснений возникновения подобной ситуации, но большая часть из них связана с **личностными проблемами педагогов**. Назовем некоторые из них [1, с.40-42].

**Проблема мышления.** Невозможно понять новую технологию, которая принципиально, например, отличается характером взаимодействия педагога и учащегося, предусматривает принципиально новые позиции, функции учителя и ученика. Для этого нужно соответствующее новое мышление. Как известно, изменить свое мышление чрезвычайно сложно. Для этого необходимо преодолеть некоторые стереотипы и приобрести новый опыт. Так, например, субъектно-ориентированные технологии, технологии тьюторского сопровождения с большим трудом осваиваются педагогами, у которых доминируют авторитарные способы взаимодействия с учащимися.

**Проблема понимания сути используемой технологии.** Для того чтобы используемая технология обеспечила гарантированный результат, надо знать теоретическое обоснование технологии, понимать ее концептуальные идеи, условия применения, владеть алгоритмом действий ребенка и взросло-

го. В практике имеет место типичная ситуация: увидел учитель у коллеги интересную технологию - решил применить ее в своей работе. Но ничего не получилось, потому что он не знает условий ее применения, способов отбора необходимых техник и методических приемов в зависимости от ситуации, правил организации взаимодействия с детьми и др.

**Проблема творчества педагога.** Существует мнение о том, что технология в учебно-воспитательном процессе лишает педагога творчества, ограничивает возможность свободного творчества как учителей, так и учеников. Можно возразить указанному мнению, используя главный аргумент: обоснованный выбор современных технологий, ориентированных на интересы, возможности и способности ученика, всегда предусматривает творчество и гибкость мышления педагога. Более того, учитель, который не учитывает конкретные условия, а механически переносит технологию в новую среду, может совершить серьезные профессиональные ошибки.

**Проблема учета индивидуальности, возможностей ребенка.** Данная проблема связана с предыдущей. Существует опасность того, что, используя понравившуюся технологию, педагог забывает о том, что каждый ребенок неповторим. Часто случается, что увлеченный новой идеей педагог забывает об учениках, ради чего и кого используется та или иная технология. Чтобы этого не произошло, педагогу необходимо понимать образовательную и воспитательную ценность, границы и возможности применения той или иной технологии и обоснованно подбирать технологии под своих учеников.

**Проблема дополнительных затрат времени и сил** как при подготовке учебных занятий, так и при организации учебно-воспитательного процесса. Образовательные технологии требуют от учителя серьезной педагогической и психологической подготовки, существенного изменения профессионального мышления, разработки дидактических материалов, проверки промежуточных результатов и т.д. Действительно, на первом этапе освоения технологии педагогам требуется больше времени на подготовку к занятию, но в дальнейшем эти затраты существенно окупаются. Кроме того, и на любом уроке с применением разнообразных педагогических приемов, особенно, если они направлены на получение каждым учеником собственного результата, также необходимы дополнительные временные затраты.

Безусловно, возникновение ряда проблем и трудностей педагогов зависит от того, как решаются **организационно-педагогические проблемы** при использовании технологий в образовательном учреждении [1, с.42-43]. Одна из них - **подготовка педагогов к освоению технологий**. Чем большим количеством технологий овладел педагог, тем более профессиональным и обоснованным будет его выбор; тем большим количеством технологий, способов организации учебной деятельности овладевают его ученики. Осваивая новые технологии, преподаватель находит для себя источник развития творчества, ему не грозит «профессиональное выгорание».

Переход на федеральные государственные образовательные стандарты общего и профессионального образования предусматривает использование современных субъектно-ориентированных технологий, которые предполагают совершенно иной характер взаимодействия педагогов и учащихся. Освоить быстро такие технологии невозможно, нужна соответствующая система подготовки кадров. Как показывает опыт, курсы повышения квалификации эту проблему решить не могут. Необходима целенаправленная подготовка студентов в профессиональном образовательном учреждении, затем в образовательной организации, где каждый педагог включен в процесс переосмысления своего опыта в совместном поиске с коллегами и освоение современных технологий.

**Проблема перестройки организации образовательного процесса.** Использование современных педагогических технологий приводит к тому, что классно-урочная система вступает в противоречие с нововведениями, в частности, при использовании субъектно-ориентированных технологий, которые предусматривают проектирование индивидуальных образовательных маршрутов каждого ученика и прохождение им своей индивидуальной образовательной траектории.

**Проблема управления использованием педагогических технологий.** Каждый детский коллектив неповторим. Одни школьники готовы к деятельности в условиях той или иной технологии, другие нет. Необходимо изучать подготовленность детей, совершенствовать образовательный процесс, используя адекватные технологии, координировать применение технологий в учреждении и конкретном детском коллективе. Известны случаи, когда в одном и том же классе после соответствующих курсов повышения квалификации несколько учителей дружно начинали использовать одну и ту же технологию, что вело к перегрузке детей и отторжению ими даже весьма оригинальных и эффективных технологий. **Каждая технология должна органично включаться в образовательный процесс учреждения, коллектива, учителя и не приносить вреда детям.**

Таким образом, существует немало проблем в использовании практиками педагогических технологий. Эти проблемы должны учитываться при подготовке студентов и на курсах повышения ква-



лификации педагогов.

### Библиографический список

1. Байбородова Л.В. Проблемы теории и практики использования педагогических технологий /Педагогические технологии: результаты исследований Ярославской научной школы: монография / под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С.33-43.

УДК 378

**А.И. Владимирова**

*магистрант*

*Северный Арктический Федеральный Университет*

*им. М.В. Ломоносова, Архангельск, Российская Федерация*

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГАМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Аннотация.** В статье рассматривается проектирование образовательной среды в контексте стандартов в образовании. Обсуждаются причины необходимые для ее создания, а так же пути решения.

**Ключевые слова.** Образовательная среда, младшие школьники, учебно-воспитательный процесс.

Понятие «образовательная среда» в настоящее время стало часто применяться в теории и практике образования. Однако данное понятие не имеет однозначной трактовки.

Можно считать, что образовательная развивающая среда – это целостная качественная характеристика внутренней жизни школы, способствующая развитию интересов и способностей личности обучающегося во всех сферах психики (физической, эмоциональной, познавательной, личностной, духовно-нравственной).

Во ФГОС НОО важным условием является развитие детской любознательности, потребности самостоятельного познания окружающего мира, познавательной активности и инициативности, а также стимулирующей активные формы познания: наблюдение, опыты, исследование, учебный диалог и другое [3].

Интегративным результатом реализации этих требований должно быть создание комфортной образовательной среды:

- 1) Гарантирующей охрану и укрепление здоровья обучающихся.
- 2) Дружественной по отношению к обучающимся и учителям.
- 3) Обеспечивающей высокое качество образования, его прозрачность, понятность и привлекательность для обучающихся, их родителей и всего общества.

В связи с этим в Федеральном Законе «Об образовании в РФ», Доктрине национального образования в РФ, как одну из приоритетных своих задач определяет создание такой образовательной среды, которая способствовала бы развитию творческой индивидуальности каждого ребенка [4].

Создание комфортных условий позволит ученикам реализовать свое право на образование в соответствии со своими потребностями, способностями и возможностями, а учителям - развить свои профессиональные и личные качества.

Класс младших школьников не бывает однородным. Возможности у всех учащихся разные. Но каждый ребенок имеет право на самореализацию личности, на собственный путь развития, соответствующий его индивидуальным особенностям. Именно поэтому необходимо создавать особые условия, для развития способностей каждого ребенка.

Ребенок развивается наилучшим образом тогда, когда он увлечен процессом обучения и сам активно участвует в деятельности.

Современный учитель - это организатор в развитии ученика, который понимает и знает, как помочь ребенку добывать необходимые знания и умения. Он использует на уроке такие методы и

приемы, которые развивают у школьников регуляторные, коммуникативные, познавательные и личностные учебные действия. Он должен быть единомышленником, и даже расположение мебели в классе имеет большое значение для выстраивания отношений во время образовательного процесса:

- кругом или каре, чтобы видеть друг друга;
- группировка парт для совместной работы;
- два длинных ряда для командных игр;
- отдельно друг от друга для индивидуальной работы;
- вместе в середине кабинета для проектной работы;
- вдоль стен для освобождения пространства комнаты [2].

Такие способы расстановки мебели смягчают отношения учителя с учениками и становятся субъектно-субъектными. Для достижения таких отношений с учащимися необходимо использовать диалоговые формы работы (беседа и её виды, дискуссия), обмен мнениями, тематические встречи. При таком взаимодействии дети чувствуют себя комфортнее и видят свою личность частью коллектива.

Еще одним направлением совершенствования учебно-воспитательного процесса в школе является активизация учащихся при обучении.

Познавательный интерес формируется при сочетании эмоционального и рационального в обучении. Для этого необходимо использовать занимательный материал: дидактические и сюжетно-ролевые игры, загадки, ребусы, задачи в стихах, задачи – шутки, логические задачи, кроссворды. В процессе игры, учащиеся закрепляют полученные знания. Использование на уроках ИКТ так же позволяет повысить интерес к учению.

Помимо уроков учителя проводят внеурочную деятельность, которая является частью образовательной среды. Данные занятия расширяют кругозор учащихся, раскрывают их индивидуальные творческие способности.

Некоторым детям в течение учебного дня необходимо отдохнуть от разного рода занятий, побыть в одиночестве. В начальной школе должен быть оборудован кабинет уединения, где учащиеся могут посидеть и послушать спокойную музыку, поухаживать за растениями, просто посидеть, закрыв глаза.

Во время перемены младшим школьникам нужно подвигаться, поиграть с простейшим спортивным инвентарем: мячами, кеглями, конструктором, развивающими играми.

В школе и классе необходимо научиться правильно, организовывать жизнь детей – значит создать такую образовательную среду, которая будет соответствовать адекватному личностному, социальному, познавательному, коммуникативному развитию любого ребенка, независимо от его способностей.

Педагог должен знать о роли среды в воспитании и придавать наиважнейшее значение усилению ее воспитывающего влияния в образовательном процессе.

Образовательная развивающая среда – это педагогическая система нового уровня. И при её создании в начальной школе на первое место встаёт личность самого педагога, его квалификация и компетенция. Если для педагога и ученика будут обеспечены условия для развития личности в социальном, психическом и физическом аспектах развития, то развивающая среда в общеобразовательном учреждении будет создана.

Создание развивающей среды должно предполагать для педагога:

- 1) наличие концепции непрерывной подготовки и переподготовки кадров.
- 2) соответствие целей и задач развития образования в школе целям и задачам развития творческого потенциала учителей.
- 3) создание условий для успешного формирования творческого потенциала учителей (материальных, юридический, санитарно-гигиенических и т.д).
- 4) создание условий для педагогических исследований, эксперимента и научного творчества.
- 5) создание в педагогическом коллективе психосферы, которая обеспечивает каждому педагогу психологический комфорт и оптимальный интеллектуальный режим, культурный уровень педагогического труда.
- 6) обеспечение педагогов школы психологическим обслуживанием (психологические тренинги, консультирование по личным и профессиональным вопросам, вооружение психологическими знаниями).
- 7) осуществление такого управления педагогическим коллективом, которое мотивировано на успех каждого педагога.

8) удовлетворение потребностей педагогов в способах педагогической деятельности, направленной на успех (предоставление возможности обучать по новым технологиям, использовать в педагогической деятельности аудио-, видеотехнику, компьютер, разрабатывать авторские программы) [1].

Большую роль в создании таких условий для педагогических работников будет играть администрация школы.

Таким образом, создание и совершенствование развивающей образовательной среды начальной школы возможно и необходимо в современных условиях.

Образовательная среда начальной школы обладает значительным развивающим потенциалом. Она способствует реализации творческих задатков и скрытых способностей детей; обеспечивает высокий уровень знаний и постоянный интерес к ним, а также - успешную адаптацию к новым условиям жизни, в частности, более, спокойный переход в среднюю школу.

### Библиографический список

1. Дмитриева Н.Е. Создание в образовательном учреждении развивающей среды для педагогов и учащихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.modernlib.ru/> (дата обращения: 12.03.17).

2. Коба Н.П. Образовательная среда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.modernlib.ru/> (дата обращения: 12.03.17).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://u.to/19VmCw/> (дата обращения 12.03.17).

Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://qoo.by/rRW/> (дата обращения 12.03.17).

УДК 376.3

**О.Ю. Камакина**

*кандидат психологических наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет*

*им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

### ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье раскрываются основные подходы инклюзивного образования. Проанализированы положительные стороны и трудности внедрения ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Предлагаются к обсуждению возможные пути для совершенствования процессов внедрения инклюзивного образования.

**Ключевые слова.** инклюзия, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, стандарт.

Актуальность вопросов внедрения инклюзивного образования связана с вступлением в силу с сентября 2016 года Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС) [2].

**Инклюзивное образование** - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей[1].

Приоритетами инклюзивного образования являются:

- Приоритет социальной адаптации ребенка на каждом возрастном этапе;
- Непрерывности инклюзивного процесса на всех возрастных ступенях;
- Природосообразности образовательных задач и методов, как возможностям ребенка, так и общей логики развития;
- Приоритетного развития коммуникативных компетенций;
- Профилактики и преодоления инвалидизации и искусственной изоляции семьи особого ребенка.

Применение деятельностного и дифференцированного подходов позволяет осуществлять образовательный процесс, направленный на создание оптимальных условий для обучающихся с ОВЗ: ор-

ганизация познавательной, речевой и предметно-практической деятельности обучающихся с ОВЗ; содействие развитию личности обучающихся с ОВЗ в соответствии с требованиями современного общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации и социальной адаптации; ориентация на результаты образования как системообразующий компонент Стандарта, где общекультурное и личностное развитие обучающегося с ОВЗ составляет цель и основной результат получения НОО.

Можно отметить положительные стороны в изменении законодательства в сфере инклюзивного образования: реализация в полной мере конституционного принципа доступности образования; расширение образовательных возможностей для детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, формирование толерантного отношения к таким детям и их семьям в российском обществе; внедрение международных принципов и систем инклюзивного образования в российское законодательство.

Тем не менее внедрение инклюзивного образования встречает много препятствий и связано с необходимостью решения ряда психолого-педагогических проблем: отрицание идеологии инклюзивного образования, неприятие детей с ОВЗ педагогами, трудности в понимании и реализации подходов к обучению, в восприятии и принятии детей с ОВЗ коллективом сверстников, сопротивление родителей нормально развивающихся детей, сложная социально-психологическая адаптация детей с ОВЗ.

Инклюзивное образование с позиции системного подхода предъявляет ряд требований к социальной, нормативно-правовой, образовательной и экономической подсистемам.

В нормативно-правовой подсистеме наиболее важным является конкретизация и разработка критериев стандарта оказания образовательных услуг в сфере инклюзивного образования, определение механизмов лицензирования, аккредитации, аттестации в инклюзивном образовании, обеспечить юридическое сопровождение типичных и нетипичных ситуаций в образовательной инклюзии.

Детям с ОВЗ и их семьям требуется постоянное психолого-педагогическое сопровождение. Зная реальную потребность для оказания поддержки детям с особыми образовательными потребностями, возможно осуществлять раннее выявление, разработку оптимального образовательного маршрута, помогать семьям детей с ОВЗ. Психолого-педагогическая поддержка необходима также педагогам, как опытным, так и начинающим работать в инклюзивном пространстве. Создание вариативной учебно-методической базы, предназначенной для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (информационно-технологическое обеспечение, учебники, учебные планы, методические материалы и т. д.) поможет педагогам найти ответы на возникающие вопросы в ситуации обучения школьника с ОВЗ. Укрепление взаимодействия с ПМПК, специализированными учреждениями; расширение социального партнерства образовательных учреждений с учреждениями социальной защиты и здравоохранения, с общественными организациями и родительскими ассоциациями позволит своевременно реагировать и сопровождать каждую индивидуальную ситуацию ребенка с ОВЗ.

Важным условием реализации инклюзивного образования является целенаправленная подготовка студентов и магистрантов по данной специальности, а также профессиональное повышение квалификации педагогических работников не только в специализированных, но и в общеобразовательных организациях.

Создание для детей с ОВЗ доступной (безбарьерной) среды необходимо рассматривать не только с позиции обеспечения доступа к образовательному учреждению, проектированию инфраструктуры, использованию средств реабилитации, но и с позиции создания социокультурного пространства, образовательного процесса, позволяющего преодолеть психологические и социальные барьеры.

Таким образом, внедрение инклюзивного образования является необходимым для соблюдения требований международного и российского законодательства, тем не менее апробация механизмов инклюзивного образования выявила ряд противоречий социального, нормативно-правового, образовательного, экономического характера.

#### **Библиографический список**

1. «Об образовании» - Закон Российской Федерации от 10.07.1992 № 3266-1 (ред. от 27.12.2009), ст.2.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС), 2014.

**Е.М. Клемяшова**

кандидат педагогической наук, доцент  
ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО»,  
Москва, Российская Федерация

**В.А. Самкова**

кандидат педагогической наук, редактор журнала «Биология в школе»,  
Москва, Российская Федерация

## ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье представлена программа экологического воспитания детей и молодежи. Содержательно раскрыт модуль программы для начальной школы. Показана важность взаимодействия и сотрудничества субъектов экологического образования и социальных институтов в организации деятельности по экологическому воспитанию школьников.

**Ключевые слова.** Экологическое воспитание, программа экологического воспитания, формирование экологической культуры, ценностное отношение к природе, экологически грамотное поведение.

Экологическое воспитание в общеобразовательных школах является основным этапом непрерывного экологического образования. Экологическое воспитание в системе школьного образования осуществляется в процессе урочной и внеурочной деятельности, занятий в системе дополнительного образования.

Экологическое воспитание и образование в общеобразовательной школе осуществляется на всех ступенях. Наиболее логично выстроена система экологического образования в начальной школе – в ее основе лежит предметная область «Окружающий мир». В школе 1-й ступени (начальные классы) процент детей, получающих экологические знания, намного выше, чем в школе 2-3-й ступени (средние и старшие классы) и составляет до 90%.

Именно на этом этапе формируются основы экологической культуры личности, развиваются ценностное отношение к природному миру, эмоционально-чувственная восприимчивость к природным объектам и явлениям.

Следует отметить, что школьное образование как в начальной, так и в основной школе регулируют Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). ФГОС начальной школы требует от каждого общеобразовательного учреждения разработки и реализации Программы духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования, которая должна содержать перечень планируемых результатов воспитания – формируемых ценностных ориентаций, социальных компетенций, моделей поведения младших школьников, рекомендации по организации и текущему педагогическому контролю результатов урочной и внеурочной деятельности, направленные на расширение кругозора, развитие общей культуры, *по формированию и расширению опыта позитивного взаимодействия с окружающим миром*, воспитание основ правовой, эстетической, физической и экологической культуры» [1, с. 11].

Программа экологического воспитания детей и молодежи, разработанная коллективом авторов - ученых РАО (Самковой В.А., Николаевой С.Н., Клемяшовой Е.М. и др.) состоит из нескольких модулей, охватывающих различные ступени образования.

Модуль программы для начальной школы предназначен для организации внеурочной деятельности экологического содержания в 1—4 классах, а также для организации занятий в учреждениях дополнительного образования экологического профиля. Программа предусматривает проведение экскурсий и практических занятий в ближайшем природном и социоприродном окружении (пришкольный участок, микрорайон школы, ближайший парк, водоем и т.п.).

**Цель** модуля заключается в формировании основ экологической культуры учащихся.

Основные **задачи**, которые позволяет решать данный модуль:

— развитие у младших школьников эколого-эстетического восприятия окружающего мира;

- формирование представлений об окружающем мире как целостной экологической системе;
- изучение народных традиций, отражающих отношение человека к природе;
- развитие устойчивого познавательного интереса к окружающему миру природы;
- развитие представлений о различных способах (формах) познания природы (искусство, религия, наука);
- формирование элементарных умений, связанных с выполнением учебного исследования;
- вовлечение учащихся в социально значимую практическую деятельность по изучению и сохранению ближайшего природного окружения.

В соответствии с содержательными линиями программы экологического воспитания основное **содержание** модуля для начальной школы может быть представлено в виде четырех блоков.

***Осознание целостности и универсальной ценности природы.***

Элементарные представления об экокультурных ценностях. Природа как универсальная ценность и условие существования человека. Семейные экологические ценности. Позитивные образцы взаимодействия с природой (реальные люди и персонажи литературных (фольклорных) произведений, мультипликационных и художественных фильмов, и т.п.).

***Освоение культурного опыта отношения к природе в культуре народов России, норм экологической этики.***

Знакомство с традициями этического отношения к природе в культуре народов России (других стран). Основные правила и нормы взаимодействия человека и природы. Расширение опыта общения с природой. Ближайшее окружение человека: экология жилища. Окружающая среда современного человека в городе и селе.

***Осознанное выполнение норм и правил экологически грамотного поведения и образа жизни.***

Опыт непосредственного эмоционально-чувственного взаимодействия с природой, экологически грамотного поведения в природе (в ходе экскурсий, прогулок, туристических походов и путешествий по родному краю и др.).

Экологически грамотный образ жизни в школе, дома, в природной и городской среде. Знакомство с правилами раздельного сбора мусора. Пункты сбора опасных отходов: батарейки, энергосберегающие лампы, ртутные термометры и др. Разумное ограничение потребностей и экономное использование воды, электроэнергии. Обоснование и соблюдение правил поведения в природной и социо-природной среде. Знакомство с законодательством в области охраны окружающей среды и рационального природопользования.

***Освоение доступных видов социально значимой практической деятельности по изучению, улучшению состояния и охране социоприродной среды.***

Первоначальный опыт участия в природоохранной деятельности: забота о животных и растениях; участие в озеленении помещений школы, пришкольной территории; очистка доступных территорий от мусора, подкормка птиц, участие в деятельности школьных экологических центров, лесничеств, экологических патрулей, в создании и реализации коллективных природоохранных проектов; посильное участие в деятельности детско-юношеских организаций, в экологических акциях, десантах.

Участие вместе с родителями (законными представителями) в экологических мероприятиях, проводимых школой, учреждениями дополнительного образования, природоохранными организациями, муниципальными органами и др.

В организации деятельности по экологическому воспитанию школьников важно взаимодействие и сотрудничество субъектов экологического образования и социальных институтов.

Интеграция социально-педагогического потенциала организаций общего и дополнительного образования, учреждений культуры (например, краеведческих и тематических музеев и выставок, зоопарков), институтов и лабораторий экологического профиля, отделов экологического просвещения при особо охраняемых природных территориях (национальных парках, заказниках, заповедниках), экологических общественных организаций и семьи создает условия для эффективного формирования экологической культуры младших школьников. Формирование социально значимого практического опыта учащихся начальной школы осуществляется в ходе реализации экологических исследовательских, творческих, игровых, и иных проектов, коллективных творческих дел, сюжетно-ролевых и деловых игр, посещения культурных центров, встреч с представителями различных специальностей, имеющих отношение к экологии (взрослые «значимые другие»). Результатом социального партнерства в процессе экологического воспитания младших школьников являются совместные социально-педагогические, воспитательные, просветительские, практико-ориентированные мероприятия или программы.

Также целесообразна организация взаимодействия образовательного учреждения с общественными, детско-юношескими и молодежными объединениями, организациями, движениями экологической направленности.

Интегрированный, междисциплинарный характер модуля несет в себе большой воспитательный потенциал. Его воспитывающая функция заключается в формировании у младших школьников потребности познания окружающего мира и своих связей с ним; экологически обоснованных потребностей, интересов, норм и правил (в первую очередь, гуманного отношения к природному окружению, к живым существам). Воспитание в процессе занятий в рамках данного модуля будет способствовать развитию эколого-эстетического восприятия, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер личности младшего школьника, способности к сочувствию, сопереживанию.

### Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373// URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>.

УДК 378

#### **В.А. Коромыслов**

*доктор физико-математических наук, профессор*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский экономический университет имени Г.В.Плеханова»;*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный университет путей сообщения Императора Николая II», Ярославль, Российская Федерация*

### О ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНОГО ЛАБОРАТОРНОГО ПРАКТИКУМА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

**Аннотация.** Рассмотрена возможность применения виртуального лабораторного практикума в школе и ВУЗе на примере дисциплины «физика». Приведены преимущества проведения виртуальных лабораторных работ.

**Ключевые слова.** Виртуальный, лабораторный, работа, практикум, физика.

Лабораторный практикум - существенный элемент учебного процесса, в ходе которого студенты и школьники сталкиваются с самостоятельной практической деятельностью. Лабораторные занятия, как и другие виды практических занятий, являются промежуточным звеном между работой на теоретических занятиях (лекциях, семинарах и т.п.) и применением знаний на практике. Грамотно построенный лабораторный практикум удачно сочетает элементы теоретического исследования и практической работы. Выполнение лабораторных работ позволяет лучше усвоить программный материал, так как многие определения и формулы, казавшиеся отвлеченными, приобретают конкретику. Происходит соприкосновение теории с практикой, что в целом содействует лучшему пониманию сложных вопросов, как в школьной, так и вузовской программе.

К сожалению, в настоящее время учебные лаборатории весьма слабо оснащены. Имеющееся оборудование, чаще всего, морально устарело и (или) имеется в недостаточном количестве. Даже при полной укомплектованности лаборатории требуемыми приборами реальный эксперимент требует много времени на подготовку и проведение, что вызывает значительные трудности в связи с уменьшением аудиторного времени. И хотя процесс сокращения часов, отводимых на естественнонаучные предметы, видимо, достиг своего предела, нет гарантий, что очередная реформа или введение нового предмета, обязательного для изучения, не приведет вновь к уменьшению количества аудиторных занятий.

Несложно увидеть, что использование виртуальных лабораторных работ позволяет частично решить сразу две проблемы: отсутствие лабораторного оборудования и нехватку аудиторного време-

ни. Аналогичные виртуальные формы работы используются и в рамках гуманитарных дисциплин, что позволяет успешно решать сходные задачи [1]. Рассмотрим, на примере преподавания физики [2], какие положительные моменты можно получить от внедрения виртуального лабораторного практикума в учебный процесс.

Поговорим об этом более подробно. Очевидно, что для проведения виртуальных лабораторных работ необходим компьютер и проектор или компьютерный класс. В первом случае работа будет фронтальная, и процессом выполнения работы будет руководить преподаватель (учитель). Во втором студенты (школьники) смогут выполнить работу самостоятельно. Проведение работы позволит компенсировать недостаток оборудования в физической лаборатории и научить студентов (школьников) самостоятельно добывать знания в ходе физического эксперимента на виртуальных моделях, то есть появляется реальная возможность формирования необходимой информационной компетентности.

При этом компьютер предоставляет уникальную возможность визуализации не только реальных явлений природы, но и их упрощенных теоретических моделей, что позволит быстро и эффективно найти основные физические закономерности наблюдаемых процессов. Можно одновременно с ходом эксперимента наблюдать построение соответствующих графических закономерностей. Подобные модели представляют особую ценность, так как учащиеся, часто испытывают значительные трудности при построении и чтении графиков. Также необходимо учитывать, что многие физические явления гораздо проще понять при помощи виртуальных моделей (например, диффузию в газах, явление фотоэффекта, поглощение и испускание фотонов атомом и т.п.). Применение компьютерных технологий повышает и стимулирует интерес к получению новых знаний, активизирует мыслительную деятельность, позволяет эффективно усваивать учебный материал.

Поговорим о том, как можно компенсировать нехватку аудиторного времени. Решение лежит на поверхности. Виртуальные лабораторные работы можно выполнять во внеурочное время, т.е. в рамках домашнего задания. Возникают, конечно, проблемы с размещением работ на сайте ВУЗа (школы) или на файлообменнике, но это уже технические вопросы. Кроме того, чтобы школьник или студент смог самостоятельно работать, нужны грамотные и подробные методические указания. Дома не будет возможности проконсультироваться у учителя, поэтому порядок выполнения работы должен быть описан как можно более подробно, с обилием иллюстративного материала. Например, для того, чтобы показать на какую кнопку нажать или какой ползунок сдвинуть, можно на компьютере воспользоваться функцией PrintScreen, которая позволяет сделать снимок экрана. Затем вставить его в любой графический редактор, нарисовать там стрелку, указывающую на нужную кнопку или ползунок и получившийся рисунок вставить в методические указания. Методические указания по выполнению лабораторной работы и шаблон отчета целесообразно также разместить на сайте.

Можно привести еще несколько положений, которые позволяют проиллюстрировать экономию времени при выполнении виртуальной лабораторной работы во время аудиторных занятий: нет необходимости собирать заново установку перед каждым занятием и тратить время на осмотр приборов; можно за короткое время провести несколько экспериментов при разных начальных условиях, а потом обобщить результаты и сделать выводы; можно замедлить или ускорить время демонстрации, чтобы пропустить принципиальные моменты и акцентировать на важных.

Однако, несмотря на неоспоримые положительные моменты, ни в коем случае не стоит стремиться полностью заменять реальные работы виртуальными, т.к. при выполнении последних студенты не смогут приобрести множество полезных умений и навыков.

В заключение рассмотрим ситуации, в которых целесообразно выполнение виртуальных лабораторных:

1. Если нет реальной установки, виртуальная лабораторная работа может выступать в качестве полноценной замены. В этом случае, объем и наполнение должны быть достаточными для того, чтобы для выполнения такой работы требовалось время соизмеримое с выполнением работы на реальной установке. Желательно чтобы в работе было достаточно большое количество изменяемых параметров. Это необходимо, для того чтобы у разных подгрупп, выполняющих лабораторные работы получались разные результаты. Так, например, в Ярославском филиале МИИТ в рамках лабораторного практикума выполняется виртуальная работа «Спектр атома водорода». Она позволяет наглядно установить соответствие между переходами атома из одного энергетического состояния в другое и линиями в спектрах поглощения и излучения. Изучить при каких условиях в спектре атома водорода возникают серии Лаймана, Бальмера и Пашена. Чем отличаются спектры излучения и поглощения и т.д. Данная виртуальная работа и ряд других размещены на сайте LMS Moodle Ярославского филиала МИИТ. В филиале в основном осуществляется заочное обучение. Не секрет, что работодатель не



очень охотно дает учебный отпуск. И в некоторых случаях студенты могут быть отозваны на работу с сессии. В этом случае студенты могут выполнить лабораторные работы дома, скачав их с сайта. Отчет по работе пересылается преподавателю. Очевидно, подобную практику можно использовать и в школе в случае болезни ученика.

2. Виртуальная лабораторная работа может выполняться как дополнение к основной (реальной) работе. Такая работа, может рассматриваться как дополнительный иллюстративный материал, чтобы студент на качественном уровне смог оценить влияние одного параметра на другой. В Ярославском филиале МИИТ в дополнение к лабораторной работе «Изучение фотоэффекта» выполняется виртуальная работа. В реальной части работы снимается вольтамперная и люксамперная характеристики фотоэлемента. В виртуальной части определяется красная граница фотоэффекта для различных материалов, и наблюдается зависимость работы выхода электрона от вида материала. Также наблюдается качественная зависимость скорости фотоэлектронов от частоты падающего света. Две части работы отлично дополняют друг друга.

3. Виртуальная работа может выполняться в домашних условиях в том случае, если студент не выполнил работу со своей группой или перевелся с другой специальности, где выполнение лабораторных работ не предусматривалось учебным планом. Так же виртуальные лабораторные работы могут выступать естественной альтернативой реальным лабораторным занятиям при дистанционном методе обучения.

### Библиографический список

1. Быкова Д.С., Серафимович И.В. Содействие профессионализации: психолого-педагогический аспект в работе научного дискуссионного клуба «Talk Online» //Совершенствование системы высшего образования: опыт и перспективы: материалы VIII Междунар. учеб.-метод. конф. / под ред. А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2016. С. 249-253.

2. Коромыслов В.А., Втулкин М.Ю. Использование виртуального лабораторного практикума при преподавании физики. История и перспективы развития транспорта на севере России. 2014. № 1. С. 166-168.

УДК 377

**И.В. Краева**

*преподаватель*

*Государственное бюджетное профессиональное*

*учреждение Архангельской области «Котласский педагогический колледж»,*

*Котлас, Архангельская область, Российская Федерация*

### ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются возможности метода проектов при обучении младших школьников русскому языку.

**Ключевые слова.** Метод проектов, обучение, проектная деятельность, начальная школа.

В связи с новыми стандартами изменились требования к содержанию образовательного процесса. Одной из главных задач школы является формирование активной позиции школьников, умение его общаться, ученик должен приобретать в процессе совместной деятельности со взрослыми и со сверстниками умение учиться.

Возникает противоречие между традиционным объяснительно-иллюстративным методом обучения, который направлен на передачу знаний от учителя к ученику, и новыми требованиями к организации учебного процесса: ученик должен приобрести в процессе совместной деятельности с взрослым и сверстниками умение учиться.

Одним из эффективных методов является метод проектов. Проектная деятельность формирует высокую степень самостоятельности, инициативности учащихся к их познавательной и коммуникативной мотивированности, развитие социальных навыков школьников в процессе групповых взаимодействий, приобретение детьми опыта исследовательской, творческой деятельности.

Методы проектов позволяют формировать и коммуникативные универсальные учебные действия, т. е. осуществлять сотрудничество и кооперацию школьников с учителем и сверстниками, адекватно передавать информацию и отображать предметное содержание и условия деятельности в речи.

Метод проектов привлек внимание русских педагогов еще в начале 20 века. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. В основе метода проектов лежит развитие познавательных и коммуникативных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся - индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Применительно к начальной школе, определение проекта даёт А.В. Горячев как «специально организованное педагогом и самостоятельно выполняемый детьми комплекс действий, завершающийся созданием творческих работ»

Е.С. Полат выделяет следующие типы проектов в соответствии с их типологическими признаками. По методу, доминирующему в проекте выделяются следующие типы проектов:

1. Исследовательские – имеют структуру, приближенную к научному исследованию (определение предмета, объекта, цели и задачи, выдвижение гипотезы, определение путей решения проблемы, обсуждение полученных результатов, выводы, оформление результатов исследования).

2. Творческие – не имеют проработанной структуры. Деятельность таких проектов направлена на конкретные результаты и формы их представления (стенгазета, альбом, сочинение, сценарий видефильма и т.д.)

3. Приключенческие, игровые – участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения.

4. Информационные – сбор информации о каком-то объекте, явлении, ее анализ и обобщение фактов. Хорошо продумана структура таких проектов. Результатом может быть доклад, реферат, статья и т.д.

5. Практико – ориентированные – такие проекты также требуют продуманную структуру. Результат проекта ориентирован на социальные интересы самих учащихся (документ, созданный на основе полученных результатов исследования по литературе, окружающему миру и т.д.).

Согласно второму признаку проекты могут быть:

1. Монопроекты – в рамках одной области знаний.

2. Межпредметные – в рамках нескольких областей знаний.

По характеру координации проекта выделяются следующие типы проектов:

1. С открытой координацией – в таких проектах педагог непосредственно принимает участие в работе, организуя и направляя ее.

2. Со скрытой координацией – учитель не вмешивается в работу над проектом, но выступает в роли советчика помощника.

По характеру контактов проекты бывают:

1. Внутренние – в пределах одной страны.

2. Международные – организуются между участниками разных стран.

По количеству участников проекта могут быть:

1. Личностные - между двумя партнерами, находящимися в разных школах, регионах, странах.

2. Парные - между парами участников.

3. Групповые - между группами участников.

При осуществлении проектной деятельности в начальной школе можно использовать разнообразные формы проектов. На наш взгляд, целью проектной деятельностью в начальной школе, в частности на уроках русского языка, в большей мере является создание творческого продукта, который позволяет решить ряд задач: расширить систему образов и представлений об изучаемом предмете и явлении, формирование коммуникативных, познавательных навыков, развитие навыков презентации и рефлексии деятельности.

На базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7» в 3 «Б» классе в ходе педагогической практики «Пробные уроки» проведена система уроков с использованием проектной деятельности на уроках русского языка.

В ходе запланированных занятий проведён урок с проектной деятельностью обучающихся «И сказало существительное: «Я слово удивительное!»

На основе первого опыта ученикам было предложено заняться подбором материала для создания проектов.

Наша работа состояла из следующих этапов:

- определение практически значимой цели, формулировка задачи;
- обсуждение реализации поставленной цели;
- оформление материалов.
- защита и оценка работ.

В проектной деятельности младших школьников выделяются следующие этапы, соответствующие структуре учебной деятельности:

1 этап. Подготовка. На данном этапе определяются тема и цели проекта. Формируются рабочие группы. Учитель знакомит со смыслом проектного подхода и мотивирует учащихся на дальнейшую деятельность.

2 этап. Планирование. На данном этапе происходит распределение обязанностей между членами команды. Учащиеся вырабатывают план действий. Предлагают идеи, высказывают предположения.

3 этап. Исследование. Поиск необходимой информации, сбор данных, необходимых для решения поставленных задач. Примером деятельности учащихся на этом этапе может быть: изучение соответствующей литературы, подбор иллюстративного материала.

4 этап. Формулирование результатов и выводов. Анализ информации. Формулирование выводов. Учащиеся выполняют исследование и работают над проектом, анализируя информацию. Оформляют проект. Учитель консультирует учащихся.

5 этап. Защита проекта. Ребята представляют свои творческие проекты, демонстрируя понимание проблемы, цели и задач этой работы, умение планировать и осуществлять свою деятельность, а также найденный способ решения проблемы. Результаты представляются в виде творческой работы. Рефлексия, самооценка проделанной работы. После обсуждения сообщений групп о результатах работы было акцентировано внимание детей на содержании полученных результатов, их положительных сторонах и недочетах:

как каждый ученик работал в группе, кто внес наибольший вклад, почему в какой-то группе было трудно работать, соблюдались ли правила групповой работы, как сумели прийти к общему мнению.

Именно регулярная рефлексия особенностей и характера самой коммуникации позволяет учащимся овладеть коммуникативными универсальными учебными действиями как способом существования в многоликом и меняющемся мире.

Проведённый урок русского языка с использованием проектной деятельности позволяет сделать следующие выводы: развитием коммуникативного компонента универсальных учебных действий на уроке по созданию проекта можно считать умение договариваться, находить общее решение практической задачи (приходить к компромиссному решению), даже в неоднозначных и спорных обстоятельствах (конфликт интересов); умение не просто высказывать, но и аргументировать свое предложение, умение и убеждать, и уступать; способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации спора и противоречия интересов, умение с помощью вопросов выяснять недостающую информацию; способность брать на себя инициативу в организации совместного действия, а также осуществлять взаимный контроль и взаимную помощь по ходу выполнения задания.

УДК 372.881.111.1

**Е.В. Красильникова**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*«Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны»,  
Ярославль, Российская Федерация*

**А.С. Павельева**

*учитель английского языка «ГБОУ Гимназия №1409»,  
Москва, Российская Федерация*

## **РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В статье рассматривается один из подходов к преподаванию иностранного языка – метод проектов, суть которого заключается в самостоятельной иноязычной деятельности обучаемых для достижения цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться реальным практическим результатом.

**Ключевые слова.** Методика, метод проектов, коммуникативная деятельность.

Современные методы преподавания, так же как и наша жизнь, не стоят на месте, и постоянно ученые из разных областей, смежных с методикой наук, - лингвистики, психологии, общей дидактики, психолингвистики, социальной психологии разрабатывают новые подходы, направленные на формирование, конкретизацию основных целей обучения иностранным языкам. Совершенно очевидно, что с точки зрения формирования ценностных ориентаций конкретной личности в современном мире, наиболее значимыми являются языки глобального общения, особенно с расширением образовательных и социальных возможностей.

Именно поэтому современные методы обучения направлены на формирование у учащихся ценностного отношения к языку, который они изучают, на раскрытие его в качестве отражения социокультурной реальности, как феномен культуры национальной и общечеловеческой. Правильно выбранный подход и мотивация к изучению языка являются основами для интернационального взаимопонимания и взаимопроникновения культур. В реальной жизни ученики сталкиваются с разного рода проблемами, задачами, на которые им приходится реагировать и самостоятельно решать. В связи с этим на первый план выходит метод проектной деятельности, где делается упор на перенесение акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность учащегося, а именно, замена разного рода упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, где роль учителя – это роль помощника, который подбирает методы и технологии обучения, способствующие их личностному росту [3]. Проектная деятельность предоставляет ребятам возможность самостоятельно приобретать знания в процессе решения практических задач или проблем, где нужны не только знания иностранного языка, но и интеграция знаний из различных предметных областей. Но, самое важное в проектной деятельности, это то, что ученик должен находиться в центре деятельности познания, развивать своё мышление и способность получения знаний [1].

Метод проектов состоит из нескольких этапов. Рассмотрим каждый из этапов на примере проектной деятельности, которая ведется в данный момент в пятом классе московской гимназии. Несмотря на то, что, с одной стороны, возраст учеников довольно юный, они проявляют стремление к познанию языков.

Первый этап: проектная работа имеет практическую направленность и должна отвечать интересам учащихся, должна быть видна связь теории и практики. Благодаря подобной ориентации связь языка и действия, языка и ситуации познается конкретно. При определении темы учащиеся ориентируются на свои собственные интересы. Именно поэтому тема проекта группы учеников выбиралась с опорой на их увлечения и желание познакомиться со страной изучаемого языка. Учащимся стало интересно разобраться самим и рассказать остальным о влиянии национального характера англичан на их национальную кухню.

Второй этап: проектная работа всегда имеет конкретную цель. На занятии по иностранному языку цель должна быть поставлена так, чтобы язык мог быть использован в коммуникации: устной или письменной. Ученики поставили перед собой цель и задачу. Цель данного проекта - показать многоликость характера англичан и особенности их национальной кухни. Задача - выявить черты характера, отличающие англичан от людей других национальностей и рассказать о национальных блюдах. Учащиеся разработали общий план проекта, определили идею проекта в письменной форме. В ходе определения плана работы над проектом состоялся обмен идеями, каждый участник проекта высказал свои пожелания, свое видение.

Третий этап: работа над проектом способствует развитию самостоятельной деятельности учащихся. Это означает, что учащиеся должны иметь большую самостоятельность не только при выборе темы проекта, но и при планировании работы над проектом. Преподаватель выступает в новой для него роли, он организует мониторинг, а не является контролером. Выбрав тему, которая у учеников вызывает интерес, они занялись сбором разного рода информации о характере, традициях, о блюдах национальной кухни через доступные им источники: интернет, книги, рассказы родителей, личный опыт из путешествий в Великобританию. Проектом учащиеся занимаются самостоятельно, ведут обсуждение между собой, иногда советуются и рассказывают о своем плане действий учителю. Соответственно, происходит социальная направленность учебного процесса. Для достижения поставленной цели, решения задачи и представления результатов учащиеся работают совместно, что способ-

ствует развитию таких социально важных качеств как тактичность, взаимоуважение, взаимопомощь. У учащихся вырабатывается умение высказывать и принимать критику, устанавливать определенные правила поведения и придерживаться их в ходе совместной деятельности, разрешать конфликтные ситуации. Раз в неделю вся группа и учитель встречаются для корректировки действий, для обсуждения промежуточных результатов проделанной работы, для выдвижения предложений по улучшению дальнейшей работы.

Четвертый этап: ориентация на результат, продукт деятельности. Продукт может принимать различную форму, например, вебсайт, презентация в программе Powerpoint, телефонный разговор, записанный на диск, выставка, экскурсия, праздник, дискуссия, ток-шоу, плакат, викторина, коллаж, брошюра [2].

Продуктами проекта учеников 5 класса являются:

- различные тематические карикатуры, отражающие менталитет англичан через национальные блюда;

- мастер классы по приготовлению пудингов для дошкольного отделения и начальной школы;

- приготовление английского завтрака на уроках технологии (применение знаний, полученных в результате исследовательской деятельности на практике, направлено на реализацию межпредметных связей в процессе обучения);

- сценки и задания для аудитории.

Проект учащихся 5 класса считается мини-проектом, так как рассчитан на один учебный год и выполняется группой учащихся из 4 человек. Проект – это творческая исследовательская и практико-ориентированная работа. Важным в проектной деятельности является завершающий этап работы - рефлексия, где ученики сами должны дать оценку своей деятельности, где должны быть получены ответы на следующие вопросы:

1) Что мы делали?

2) Как мы это делали?

3) Зачем мы это делали?

4) Какие компетенции потребовались для этого?

5) Какую роль мы принимали на себя в проектной работе?

6) Какой опыт был приобретен мною лично и в работе группы?

7) Что можно было бы сделать иначе?

На данный момент ученики 5 класса находятся в процессе подготовки проекта. Они должны разобраться, насколько важно погрузиться в страну, изучаемого языка, как зависит характер человека от окружающих его факторов.

Впереди у учащихся большая работа для достижения цели и получения результата, к которому они хотят прийти. Но важно то, что у них есть стимул, интерес, мотивация довести начатое до конца. Проектное обучение обладает огромным образовательным потенциалом. Помимо мотивации учащихся оно способствует развитию социальной и деловой компетенции (планирование, поиск информации, принятие решений, систематизация, общение в группе, дискуссии, сотрудничество, презентация результатов, оценка). Метод проектов удовлетворяет потребность в активном, самостоятельном, практико-ориентированном обучении, дает возможность проявить себя и достичь успеха даже слабым учащимся. Периодически учащиеся обращаются к русскоязычным источникам для получения нужной информации, но затем им приходится прибегать к английскому языку, чтобы перевести ее для презентации материала учителю, а затем уже для представления проекта экспертному жюри. Занятие проектом вдохновляет учащихся на творчество, и они с большим интересом ведут данную деятельность, в отличие от выполнения стандартных заданий на уроках английского языка.

### **Библиографический список**

1. Александрова И.А. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку [Электронный ресурс] – (URL: <http://ped-kopilka.ru/blogs/irina-aleksandrovna-aleksandrova/pedagogicheskaja-statja-profesionalno-orientirovanoe-obuchenie-angliiskomu-jazyku.html>)

2. Джураева Г. Н. Поэтапное обучение иностранному языку в технических вузах // Молодой ученый. – 2016. – №3. – С. 810-812.

3. Красильникова Е.В. Основные подходы к проблеме классификации упражнений в истории методики преподавания иностранных языков // Педагогическое наследие К.Д. Ушинского: материалы конференции «Чтения Ушинского». – Ч.1. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – 354 с. – С.110 -116.

**И.Г. Маракушина, А.Н. Буторина**

*кандидат психологических наук, доцент;*

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
«Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова»,  
Архангельск, Российская Федерация*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ В ОБРАЗОВАНИИ КАК ОСНОВА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ВУЗЕ**

**Аннотация.** В статье актуализируется проблема необходимости учета требований профессиональных стандартов в области образования в процессе проектирования ОПОП подготовки педагогов в вузе.

**Ключевые слова.** Профессиональный стандарт, подготовка педагога, проектирование образовательных программ в вузе.

Современные вызовы в проектировании образовательных программ подготовки педагога предъявляют: государство в лице учредителя вузов, стейкхолдеры (абитуриенты и их родители, обучающиеся, работодатели), и особенно, рынок труда, характеризующийся высокой инновационной динамикой, предъявляет новые требования к специалистам. Опросы работодателей свидетельствуют о новых тенденциях развития кадровых потребностей регионов: формирование заказа на качество профессионального образования не только и не столько в формате «знаний» выпускников, сколько в терминах способов деятельности; появление дополнительных, не актуализированных ранее требований к работникам, связанных с общими для всех профессий и специальностей компонентами готовности к профессиональной деятельности, такими как способность к «командной» работе, сотрудничеству, к налаживанию социальных связей, к непрерывному самообразованию, умения разрешать разнообразные проблемы, работать с информацией, выполнять проекты, и т.д. Чаще всего сегодня речь идет об особых образовательных результатах системы профессионального образования - о профессиональных компетенциях, о готовности выпускников соответствовать профессиональным стандартам [1, с.103].

Наряду с имеющимся опытом, особые вызовы представляет работа с профессиональными стандартами в области педагогической деятельности. Так, опубликованный еще в 2013 году профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» до сих пор находится в стадии введения и обретения опыта применения для аттестации педагогических кадров, оценки соответствия квалификации занимаемой должности. Этот стандарт, как и ряд других (н-р, профстандарты в области воспитательной деятельности в образовании, деятельности руководителя образовательной организации), актуализирует проектирование целей образовательных программ подготовки педагога в вузе.

Профессиональные стандарты должны применяться работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, заключении трудовых договоров, разработке должностных инструкций и установлении систем оплаты труда. Профессиональный стандарт - это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. Так, стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» установлено, что в функции педагога входят: разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы; осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования; участие в разработке и реализации программы развития образователь-

ной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды; планирование и проведение учебных занятий; систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению; организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых результатов освоения основной образовательной программы обучающимися; формирование универсальных учебных действий; формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями; формирование мотивации к обучению; объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей [2].

Нормы, прописанные в профстандартах общенациональные, но могут дополняться региональными требованиями, а также внутренними стандартами организации. На уровне планирования ОПОП в вузе важно было учесть, что в тексте стандарта актуализируются, неоднократно повторяются такие требования к любому учителю и воспитателю: работать в условиях реализации программ инклюзивного образования; обучать на русском языке учащихся, для которых он не является родным; работать с учащимися, имеющими проблемы в развитии; работать с девиантными, зависимыми, социально запущенными и социально уязвимыми учащимися, имеющими серьёзные отклонения в поведении обучающихся. Данные требования позволили выделить особый модуль в учебных планах педагогических направлений подготовки, нацеленный на сопровождение обучающихся в образовательном процессе.

Результаты анализа документов и реальной социально-экономической ситуации позволяют детально описать актуальные и перспективные требования к специалистам, а значит, и к выпускникам учебных заведений. Эти требования можно рассматривать как содержательную основу для формулировки цели профессионального образования и подготовки специалиста, готового и способного не только «выжить» в условиях жесткой конкуренции и современных требований к качеству деятельности, но и достичь успеха. Анализ запроса работодателей в регионе и подробное изучение профессиональных стандартов позволяют формулировать особые цели ОПОП подготовки педагогов — специальные компетенции, которые вуз готов реализовывать как особые задачи своих образовательных программ. Специальные компетенции находят свое отражение в матрице и программе формирования компетенций, создавая коллективное представление о портрете выпускника образовательной программы. На следующем этапе в учебном плане находят отражение дисциплины и модули, отражающие лицо вуза.

Таким образом, с учетом модульного построения учебного плана и особенностей проанализированного профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [2], по направлению педагогическое образование, профиль «Начальное образование» (прикладной бакалавриат) в учебном плане выделена дисциплина «Управление образовательными системами». В процессе реализации дисциплины на базовом и продвинутом уровнях формируются общепрофессиональные (ОПК-4), профессионально-прикладные (ПК-6) и специальные компетенции (СК-1). В ходе работы по изучению основных разделов дисциплины можно условно выделить такие смысловые блоки, как «Система управления образованием в РФ», «Введение в науку управления», «Особенности управления образовательной организацией». В ходе изучения и разработки данных смысловых блоков мы рассматриваем не только основные проблемы управления образовательной организацией, но и совмещаем теоретическое изучение данных аспектов с выходами в образовательные организации города, беседами с директорами школ и заместителями директора, анализом нормативных документов, сайтов, образовательных порталов, заполнением реальных документов для прохождения процедуры аттестации и т.д. Представив выше следующие разделы курса отметим, что в современном законодательстве в области образования до сих пор открытым остаются некоторые вопросы, которые касаются, например, возможности занимать руководящие должности в образовательной организации выпускниками бакалавриата, необходимости получения высшего образования методистами и старшими воспитателями дошкольной образовательной организации и целый ряд других. Поэтому в нашей работе мы постарались не только сформировать необходимые компетенции в области управления образовательной организацией, но и подготовить выпускника бакалавриата как к обучению в магистратуре, так и к работе в руководящих должностях.

Ключевым механизмом согласования нормативно-правовых и профессиональных вызовов в проектировании образовательных программ подготовки педагогов становятся взаимодействие, сотрудничество и диалог субъектов образовательных отношений: диалог внутри научно-педагогического коллектива вуза (кафедры, совета образовательной программы), диалог с профессиональным сообществом в ходе рабочих встреч, семинаров, конференций, педагогической практики

студентов, диалога с обучающимися и их родителями на различных этапах образовательного процесса; диалог с экспертами в ходе мониторинговых процедур (государственная аккредитация, профессионально-общественная аккредитация), в том числе международного уровня и т.д.

### Библиографический список

1. Маракушина И.Г. Региональный вектор развития образовательных программ магистратуры по направлению «Психолого-педагогическое образование» //Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. № 5. С. 103-105.

2. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ №544н. <http://www.consultant.ru> (Дата обращения: 08.03.2017).

УДК 378

**И.В. Налимова**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет*

*им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

## СОДЕРЖАНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» ПРИ ИЗУЧЕНИИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ ПО НОВЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТАМ

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме профессиональной подготовки учителей начальных классов. В ней раскрыты особенности содержания и организации самостоятельной работы студентов педагогического факультета при изучении дисциплины «Методика преподавания математики», приводятся примеры задания для самостоятельной работы.

**Ключевые слова.** Профессиональная подготовка, компетентностный подход самостоятельная работа.

В настоящее время, одним из приоритетных направлений образовательной политики государства, является переход от знаниевой парадигмы к компетентностному подходу. Согласно Концепции модернизации российского образования, целью современного профессионального образования является подготовка конкурентоспособных специалистов, способных системно мыслить и действовать, обладающих творческой активностью, лидерскими качествами, отличающихся инициативностью и самостоятельностью, то есть обладающих ключевыми компетенциями. В этой связи, термины «компетентность» и «компетенция» приобретают все более широкое распространение в образовательной среде [1. с. 102].

Студенты, обучающиеся по профилю «Начальное образование» в результате изучения курса «Методика преподавания математики» овладевают компетенциями, необходимыми профессионально осуществлять учебный процесс по стандартам начального образования нового поколения: общепрофессиональными (ОПК -2), профессиональными (ПК -1, ПК – 2, ПК-9, ПК-12). Подробно вопрос формирования компетенций у будущих учителей начальных классов раскрывался в статье [2. с. 235].

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки Педагогическое образование заданы постоянные числа. Наиболее значимыми из них являются те, которые отражают трудоемкость образовательного процесса. Так, примерно 50 % трудоемкости (150 часов) приходится на аудиторную работу, и 50 % трудоемкости (150 часов) приходится на самостоятельную работу студента. Таким образом, половина отводимого учебного времени отдается самостоятельной работе студентов.

Самостоятельная работа студентов заключается в изучении литературы по теоретическим вопросам, ее реферировании, составлении конспектов и технологических карт уроков, анализ уроков, подбор и разработка заданий для обучающихся в начальной школе, написании курсовых и выпускных квалификационных работ.



Самостоятельная работа, с одной стороны, является формой обучения и видом учебного труда, осуществляемым без непосредственного вмешательства преподавателя, а с другой – средством вовлечения обучающихся в самостоятельную познавательную деятельность.

Кроме стандартных методических заданий, выполняемых студентами на занятиях и домашней работе, новые образовательные стандарты предполагают и вариативную составляющую самостоятельной работы. В содержание этой части программы включено: составить тематику учебных проектов для учеников начальной школы (выполнить один из них); создать портфолио по теме «Внеурочная работа по математике»; составить библиографический список на тему «Организация индивидуальной работы с младшими школьниками при формировании умения решать задачи»; составить индивидуальную программу изучения учеником темы «Решение уравнений». Более подробно о компетентностном подходе к изучению курса изложено в статье [3. с. 67].

В ходе изучения курса «Методика преподавания математики» должна быть осуществлена подготовка студентов к самостоятельному, творческому решению таких практических задач, как выбор и составление системы упражнений к определенной теме, к обоснованию выбора заданий для урока.

Самостоятельная работа студента будет успешной, если при ее организации будут соблюдаться условия:

- четкое планирование самостоятельной работы на протяжении всего курса и доведение плана до сведения студентов;
- целенаправленность каждого задания для самостоятельной работы, их взаимосвязь и преемственность;
- доступность заданий для каждого студента;
- тесная взаимосвязь самостоятельной работы с лекциями и практическими занятиями, на которых осуществляется руководство самостоятельной работой;
- ориентация самостоятельной работы на формирование исследовательских умений студентов.

Разумно продуманная самостоятельная работа с учетом интересов и возможностей каждого студента поможет существенно повысить качество обучения.

Выпускник по окончании педагогического факультета должен быть готовым к самостоятельному творческому труду, обладать умениями не только применять готовые знания, пользоваться методическими приемами и рекомендациями, но и умениями самостоятельно разрешить ту или иную методическую задачу. Для того, чтобы решить поставленную проблему необходимо сочетать теоретический курс с организацией самостоятельной работы как на аудиторных занятиях, так и внеаудиторных.

#### **Библиографический список**

1. Кострова Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. — 2011. — №12. Т.2. — С. 102-104.
2. Налимова И.В., Елифантьева С.С. Метод проектов в формировании компетенций будущих учителей начальных классов // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – Т. 2. – №1. – С. 235-240.
3. Налимова И.В. Формирование профессиональной методической компетентности бакалавра профиля «Начальное образование»: материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского». 2012. – С.67

УДК 378.14

**Е.Н. Старостина**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова*

*Высшая школа психологии и педагогического образования,*

*Архангельск, Российская Федерация*

#### **СУБЪЕКТНОСТЬ В ОЦЕНКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА**

**Аннотация.** Статья посвящена осмыслению компетентностного подхода с позиции сущности самого феномена, его противоречивости в практике реализации образовательных программ, а также опыта применения различных методов в оценке компетенций студентов.

**Ключевые слова.** Компетенция, измерение, субъектность, выбор, качество.

Проблема объективности процедуры измерения формируемых компетенций в современном педагогическом образовании начинается с формирования позиции субъектности в оценке компетенций, как ни парадоксально это звучит. Предположим поиск ответов на обозначенное противоречие как минимум в двух направлениях: какова единица измерения компетенций, в чем заключается процедура измерения компетенции.

Прежде чем приступить к рассуждениям по этим двум позициям, необходимо определиться в сущности самой категории «компетенция». В педагогических науках применительно к процессу образования под компетенцией принято понимать способность обучающегося применять освоенные знания, умения и навыки в новых условиях, а также самостоятельно добывать необходимую информацию для решения профессиональных задач. Это обобщенная трактовка, не имеющая конкретного авторства, сформулирована на основе изучения различных подходов при разработке курса «Современные проблемы науки и образования» для магистерской программы «Управление в образовании».

Наиболее значимым в литературе по менеджменту и теории управления представляется следующая трактовка данной категории:

Компетенция - это особенности, которые причинно связаны с эффективной работой. То есть владение определенными характеристиками предопределяет и ведет к эффективности в работе. Значимым при этом является понятие пороговой компетенции. Пороговая компетенция – это общие знания человека, мотивы, особенности, видение себя и социальная роль, навыки, которые имеют важное значение для эффективности в работе, но причинно с ней не связаны [1].

Пороговые компетенции определены на сегодняшний день в Профессиональных стандартах через трудовые действия, необходимые знания и умения [2]. То есть ответ на первый вопрос получен и имеет статус формализованного документа.

Остается вопрос по процедуре измерения компетенций. Ключевым направлением здесь должно стать увеличение внимания к субъектным характеристикам будущего педагога, в то время как современные тенденции ориентированы в большей степени на внешние формальные их характеристики. Внутренние характеристики предполагают оценку его личностных возможностей и сущностных потребностей. Здесь следует принимать во внимание возможности и потребности субъектов образовательного процесса и профессиональной деятельности. Не стоит субъектную ориентированность сводить к приспособлению образовательного процесса к особенностям обучающихся и обучаемых. Субъектная ориентированность должна предполагать возможность варьировать и моделировать образовательный процесс в направлении эффективности, т.е. лучшего качества, лучшего результата. На сегодняшний день процесс реализации образовательных программ в целях достижения лучшего результата подчиняет его внешним, формальным, объективированным требованиям извне. При всей распространенности в современном образовании установок на подлинно гуманистический, личностно-ориентированный, индивидуализированный его характер, все большее количество формальных вещей вторгается в сферу образования, отвлекая от субъектной ориентированности.

Вся современная система управления качеством образовательного процесса (а значит, достижения его эффективности) выстроена на формальном, и слишком технологически организованном понимании сущности образования. Можно объяснить это тем, что идеи управления из производственной сферы оказались значимыми и применительно к сфере образования. Здесь обнаруживают себя встречные процессы: технологизация образования и интеллектуализация производства. При этом творческое, человеческое и, оттого всегда субъектное, остается вне контекста проблемы эффективности любой деятельности через измерение компетенций. Следовательно, в процессе оценивания и измерения компетенций важно в меньшей степени придерживаться формальных рамок, т.е. ориентироваться не на удобство тех, кто контролирует и администрирует образовательный процесс, а на цели, которым они предназначены.

Еще одной проблемой в процедуре оценивания компетенций является недостаточно осознанная позиция участников образовательного процесса по отношению к качеству (или эффективности) в современной его трактовке. Мониторинг качества воспринимается как навязываемый администрацией, заданный «сверху». К тому же громоздкость документации, формализм оценок вызывает недоверие к результатам этих процедур.

То есть наиболее важным является совершенствование процедур оценивания компетенций, поиск их оптимальных субъектно-ориентированных моделей.

В опыте преподавания дисциплин педагогического содержания данная процедура начинается с выбора формы итогового контроля. Студентам предлагается выбор из традиционных на сегодняшний день форм итогового контроля для получения результирующей оценки: устный экзамен, письменный экзамен, тест, эссе. Наиболее сложной для студентов является процедура осознанного выбора. В самом начале применения подобной практики у студентов часто возникает вопрос «Как легче сдать?». При этом практически никто не оказывается способным принять решение с первого раза. На протяжении почти десятилетнего периода применения ситуации выбора формы контроля знаний можно заметить, что позиция студентов приобретает все более осознанные характеристики. Статистика выборов имеет все более явную тенденцию уменьшения одинаковых для всей группы форм, где чаще всего срабатывает «стадное чувство». Все чаще проявляется положительная динамика в собственной убежденности студентов в том, что выбранная форма будет способствовать лучшему проявлению знаний и умений, а, значит, более объективной оценке.

Содержательная сторона процесса оценивания компетенций студентов также может быть реализована через ситуацию выбора. В практике преподавания курсов «История педагогики» и «Теория и методика воспитания» студентам предлагаются следующие позиции:

- выбор текстов для конспектирования из предложенного перечня или по собственному выбору;
- выбор первоисточников для составления аннотаций студентами заочного отделения при выполнении контрольной работы;
- выбор персоналий для составления аналитических таблиц;
- выбор тем и проблем при обсуждении вопросов в ходе практических занятий.

Нельзя сказать, что подобные формы работы не вызывают трудностей со стороны студентов. Главным образом они связаны с трудностью свободного выбора. При избытии информации в современном медийном пространстве студентам трудно найти основание для выбора. Ведь для осознанного субъектного выбора необходим определенный уровень начитанности, владение культурой чтения. Но это та самая ситуация, когда обеспечение субъектной позиции в организации образовательного процесса через ситуацию выбора способствует формированию необходимых информационных и личностных компетенций.

### Библиографический список

1. Boyatzis, Richard E (1982), *The competent manager: a model for effective performance*, John Wiley & Sons. [Электронный ресурс] <http://hr-portal.ru/blog/opredelenie-ponyatiya-kompetenciya> (Дата обращения 06.03.2017)
2. Профессиональный стандарт «Педагог» [Электронный ресурс] [http://www.ug.ru/new\\_standards/6](http://www.ug.ru/new_standards/6) (Дата обращения 11.03.2017)

УДК 37.013

**Е.В. Таттыбаева**

*старший преподаватель*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», Ярославль, Российская Федерация*

### ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ: МИФ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ

**Аннотация.** В статье поднимается вопрос о повышении эффективности использования инновационных разработок и образовательных методик на современном этапе, а так же затрагивается проблема формирования ключевых компетенций. Автор приводит в качестве примера работу Ярославского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова.

**Ключевые слова.** Компетенция, дистанционное обучение, смешанное обучение.

В настоящее время на научных форумах и конференциях, семинарах и круглых столах все чаще поднимается вопрос об эффективности образования путем применения новых/инновационных методик. Понятие «компетенция» и «компетентный подход» прочно вошли в сферу образования. Бесспорно, изменения в образовательной системе должны быть направлены не столько на получение определенных знаний, сколько на обеспечение условий для самореализации личности, ее адаптации к миру в условиях быстро растущего объема информации. Но в то же время чиновники и преподаватели хотят понять, почему внедрение новейших технологий и продуманные командами профессионалов учебные программы не приносят ожидаемых плодов. Как добиться улучшений не только на бумаге, но и в аудитории? Как вернуть студентам мотивацию к достижению учебных целей и желание исследования? Что уже создано, чтобы сделать образовательный процесс не только качественным и интересным, но и соответствующим принципам компетентного подхода?

На сегодняшний день мы прожили в новом тысячелетии 16 лет, и компьютеры стали одним из главных инструментов в преподавании, как в школе, так и в вузе. В рамках нового подхода появляется все больше разновидностей форм и методов обучения с применением инновационных технологий (вебинаров, форумов, видео – чатов и просто обращения к различным интернет – сайтам). Смарт-технологии, дополняющие традиционные методы обучения, должны не только помогать формированию ключевых компетенций, но и повышать мотивацию студентов к учёбе, заставляя по-новому взглянуть на изучаемый предмет. Тем не менее, если посмотреть на реальные улучшения в успеваемости учащихся и эффективность использования технологий преподавателями, результаты представляются довольно разочаровывающими.

Детище 20-21 веков - дистанционное обучение и открытые образовательные ресурсы. Доступ к бесплатным курсам произвел революцию в образовании. Зачем тратить огромные для большинства людей деньги на получение традиционного образования в вузах "первого эшелона", если можно бесплатно, в удобное время воспользоваться он-лайн курсами? И кто несет ответственность за качество?

Британская газета "Гардиан" совместно с Высшей академией образования Великобритании собрала круглый стол, в котором приняли участие ученые многих стран. Вопрос о повышении эффективности образования стал краеугольным камнем дискуссии. Как сформировать ключевые компетенции, предложенные Европейским фондом образования в реальности, а не только на бумаге?

Обсуждался вопрос и новых технологий, и инновационных методик. Большинство вузов и колледжей имеет возможность применять данные технологии на практике, но далеко не все могут при этом похвастаться улучшением успеваемости или увеличением числа студентов, желающих принимать участие в научных проектах и разработках. Студенты видят факты, но не желают или не могут отыскать причину того или иного явления. Они знают о существовании проблемы и выдвигают гипотезы, но не могут описать результаты и сформулировать выводы. Почему?

Возможно, проблема в отсутствии обратной связи. Под эффективной обратной связью мы понимаем принципиальные вещи - как преподаватели подходят к своей работе на занятии: понимают ли, где находятся их ученики по отношению к цели обучения, как осуществляется процесс адаптации к материалу программы, и планируют ли восполнить пробелы обучения. В частности, некоторые психологические аспекты данной проблемы представлены в статье [3].

Ярославский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» - один из первых вузов города, который начал использовать передовые информационные технологии, позволяющие получить обратную связь с аудиторией и отвечающие вызовам современной экономики. Кроме того, в филиале ежегодно проходит обучение преподавательского состава в сфере использования инновационных технологий. [1, с. 770]

Наиболее эффективной стала форма blended education (смешанное обучение), что позволяет преподавателям уделять внимание проблемным и сложным темам, проводя занятия в аудитории, а некоторые материалы представлять в электронном виде и контролировать с помощью тестирования. Введение новой формы обучения, когда взаимодействие преподавателя и студентов стало осуществляться дистанционно, заставило преподавателей по-новому посмотреть на некоторые проблемы преподавания своих дисциплин. [2, 4, с.465-476].

Таким образом, если мы, преподаватели, поймем преимущества и "узкие" моменты использования smart-технологий, и, найдя ответы, постараемся использовать современные технологии с наибольшей отдачей, обеспечив сформированность необходимых компетенций у выпускников, мы дадим возможность своим студентам открыть двери в мировое бизнес-сообщество и стать успешными гражданами 21-го века.

## Библиографический список

1. Дьяконенко Ю.Н. Современные технологии и высшее образование: проблемы и перспективы // Бизнес. Наука. Образование : проблемы, перспективы, стратегии [Текст] : материалы российской науч.-практ. конф. с междунар. участием, г. Вологда, 26 мая 2015 г. : в 2 ч. – Ч. 2 / под ред. д.э.н., проф. Л. С. Усова. – Вологда : Вологодский институт бизнеса, 2015. – 770 с.
2. Коромыслов В.А., Втулкин М.Ю. Использование виртуального лабораторного практикума при преподавании физики. История и перспективы развития транспорта на севере России. 2014. № 1. С. 166-168.
3. Серафимович И. В. К вопросу о содействии профессионализации студентов в экономическом вузе (сетевое взаимодействие, направленность на формирование компетенций) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 37. – С. 123–130. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56796.htm>.
4. Таттыбаева Е.В. Инновации в образовании: готовность к изменениям // Многоуровневое образование и компетентностный подход: векторы развития: материалы российской научно-методической конференции с международным участием. Вологодский институт бизнеса - Вологда, 2014. – 465-476 с.

УДК 372.851

**О. А. Терешко**

*аспирант*

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,  
Минск, Республика Беларусь*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО МАТЕМАТИКЕ (V—VII КЛАСС)**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, связанные с процессом формирования метапредметных компетенций при решении задач по математике, которые возникли в связи с модернизацией школьного образования, ориентацией на практическую направленность познавательной деятельности обучающихся.

**Ключевые слова.** Метапредметные компетенции, задача, практико-ориентированная задача.

В учебной программе для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания «Математика» (V—XI классы) [4] цели изучения математики формулируются в направлениях личностного развития, метапредметном и предметном. Реализация целей второго направления требует обеспечения формирования метапредметных компетенций.

Под метапредметными компетенциями мы будем понимать систему «... основных универсальных учебных действий: регулятивной, коммуникативной, познавательной; способов деятельности, применяемых как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенных обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов» [5, с. 5].

Актуальным вопросом, касающийся формирования метапредметных компетенций, является возраст учащихся, начиная с которого данный процесс будет наиболее эффективным. Аналитический обзор соответствующей научно-методической литературы показал, что большинство исследований направлены на изучение проблем становления личности, формирования и роста самосознания подростков, интеллектуального развития учащихся. Недостаточное внимание уделяется методикам и технологиям, которые призваны ему способствовать.

Проанализируем степень готовности к интеллектуальной деятельности учащихся различных возрастов. П. П. Блонский указывал, что мышление — та функция, интенсивнейшее развитие которой является одной из самых характерных особенностей школьного возраста. Ни в ощущениях, ни в

мнемических способностях нет той огромной разницы между ребёнком 6—7 лет и юношей 17—18, какая существует в их мышлении [2].

Ребёнок к подростковому возрасту владеет достаточно развитыми формами практического и образного мышления. У него складываются начала словесно-логического, в частности, теоретического мышления.

В соответствии с концепцией Ж. Пиаже в подростковом возрасте (от 11—12 и до 14—15 лет) осуществляется последняя фундаментальная децентрация, и подросток освобождается от конкретной привязанности к предметам и объектам, начиная рассматривать мир с точки зрения того, как его можно изменить. Всё это в совокупности и составляет необходимые условия для развития собственно теоретического, или формально-логического, мышления.

В. А. Авериним проведён анализ данных, которые получены в результате исследований интеллектуального развития подростков, на основе чего сделаны следующие выводы:

— на протяжении 11—14 лет наблюдается прогрессивный рост интеллектуального развития подростка;

— темпы развития вербального интеллекта выше, чем таковые для невербального интеллекта, что свидетельствует об опережающем развитии формально-логических операций;

— наиболее высокие темпы интеллектуального развития, особенно показателей осведомлённости, умения обобщать и комбинаторных способностей (индуктивное мышление), отмечаются в интервале 12—13 лет, что позволяет рассматривать его в качестве сенситивного периода в интеллектуальном развитии подростков;

— следующим периодом по темпу интеллектуального развития является интервал 11—12 лет, где наибольший прирост дают вербальные показатели: умения проводить аналогии, обобщать и осведомлённость;

— наименьший прирост в интеллектуальном развитии даёт интервал 13—14 лет, когда уровень развития большинства вербальных и невербальных показателей стабилизируется, а в отношении некоторых из них, таких как умение обобщать и комбинаторные способности, наблюдаются регрессивные тенденции [1].

Таким образом, наиболее благоприятным для интеллектуального развития учащихся является возраст от 10—11 до 13—14 лет, соответствующий V—VII классам современной системы образования.

В указанных классах основным содержательным компонентом познавательной деятельности является решение задач. Новыми актуальными объектами образовательного процесса выступают:

- для учителя — организация творческой деятельности, процесса моделирования; создание условий для формирования компетенций;

- для учащихся — овладение указанными объектами.

Ещё в 1975 году Ю. М. Колягиным и другими отмечалось, что «умение решать математические задачи является наиболее яркой характеристикой состояния математического мышления учащихся, уровня их математического образования» [3, с. 161]. Именно оно способствует развитию приёмов умственной деятельности (анализ, синтез, сравнение, выделение главного, классификация, обобщение, абстрагирование), математической речи. В процессе решения текстовых задач воспитываются самостоятельность, чёткость и последовательность в действиях, формируются метапредметные компетенции. Главным результатом указанной деятельности выступает интеллектуальное развитие обучающихся.

В рамках формирования метапредметных компетенций, определенных в стандартах обучения математики, выделяют практико-ориентированные задачи, которые являются эффективным инструментом при реализации целей обучения математики.

Приведём примеры задач, решение которых направлено на формирование метапредметных компетенций определённого вида.

1. Чтобы выкачать воду из резервуара, ставят насос, выкачивающий 30 вёдер в 1 мин; через 50 мин ставят другой насос, выкачивающий 70 вёдер в 1 мин, и действуют обоими насосами в течение 45 мин. Во сколько времени могла бы быть выкачана вода, если бы с самого начала действовали обоими насосами? (*Учебно-познавательные и социально-трудовые компетенции.*)

2. При оплате услуг через платёжный терминал взимается комиссия 5 %. Терминал принимает суммы, начиная с 1 рубля. Аня хочет положить на счёт своего мобильного телефона не меньше 5 рублей. Какую минимальную сумму она должна положить в приёмное устройство данного терминала?

(*Учебно-познавательные и ценностно-смысловые компетенции.*)

Актуальным компонентом организации познавательной деятельности учащихся является учёт общих психолого-физиологических и методических закономерностей формирования знаний, а также особенностей учащихся с различными уровнями и способами усвоения знаний.

#### Библиографический список

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков. — СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1998. — 379 с.
2. Блонский П. П. Развитие мышления школьника // Избр. пед. и психол. соч. : в 2 т. — М.: Педагогика, 1979. — Т. 2. — 274 с.
3. Методика преподавания математики в средней школе. Общая методика / под общ. ред. Ю. М. Колягина. — М.: Просвещение, 1975. — 462 с.
4. Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания. Математика (V—XI классы, проект) // Матэматыка. — 2016. — № 2. — С. 3—31.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. — М.: Просвещение, 2010. — 29 с.

## ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В ВУЗЕ И В ШКОЛЕ

УДК 181.161.1

**Д.А. Аксенова**

*старший преподаватель*

*Учреждение образования «Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, Российская Федерация*

### РОЛЬ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ГРАММАТИКЕ НА ИНТЕНСИВНЫХ КУРСАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема освоения грамматики русского языка как иностранного с опорой на коммуникативный подход. Формулируются условия продуктивной работы в данном направлении методики русского языка как иностранного.

**Ключевые слова.** Коммуникативный подход, функциональная грамматика, методика преподавания иностранного языка, интенсивный метод обучения.

Современная методика преподавания русского языка как иностранного в последние годы носит ярко выраженную коммуникативную направленность. Сегодня педагоги обучают не языковой системе, а умению ею пользоваться в ситуациях общения. Коммуникативная методика предполагает обучение грамматике на функциональной и ситуативной основе. Грамматические явления изучаются и усваиваются не как формы и структуры, а как средство выражения определенных мыслей, отношений, коммуникативных намерений. Безусловно, знание грамматических правил необходимо для успешного владения иностранным языком. Но обучать правилам надо через упражнения тренировочного характера, направленных на отработку грамматических структур, рассчитанных на коммуникативную деятельность.

Вместе с тем, традиционный метод обучения грамматике предполагает изучение правил тренировки в предложениях с опорой или без опоры на схемы и таблицы. Однако без реальной коммуникации появляются пробелы в знаниях и трудности в выражении своих мыслей.

Коммуникативная методика преподавания грамматики направлена на приобретение коммуникативных навыков. Эта методика учит выражать свои мысли и эмоции, используя изученные грамматические структуры. При этом учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы

обучающиеся как можно точнее имитировали условия реального языкового общения. Грамматический материал, подлежащий усвоению, должен быть достаточным для пользования языком как средством общения. Интенсивный метод обучения РКИ призван за более краткий срок сформировать у учащегося определенный комплекс речевых умений и навыков, а также заставить обучающихся преодолеть психологический барьер, возникающий в коммуникативных ситуациях повседневного общения.

Сегодня первое место среди методов обучения русскому языку как иностранному принадлежит коммуникативному методу (название предложено Е.И. Пассовым). Его целью является развитие у учащихся умений решать коммуникативные задачи средствами иностранного языка, свободно общаться с его носителями и т.д. Язык усваивается во время естественного общения, организатором и участником которого является преподаватель. При этом ученик выполняет роль субъекта этого общения и постоянно должен действовать.

Таким образом, поиски путей совершенствования коммуникативно-ориентированного обучения грамматическому аспекту устной русской речи иностранных учащихся – одно из наиболее перспективных направлений в методике обучения русскому языку как иностранному, ибо общение иностранцев на русском языке не может быть адекватным речевой ситуации и их намерениям как при обучении общению без опоры на знание грамматической системы русского языка, без выработки соответствующих грамматических навыков, так и при обучении грамматике без учета реальных речевых ситуаций общения.

В обучении иностранных студентов русской грамматике одинаково важными являются как описательная грамматика, в которой выделены и целесообразно интерпретированы все уровни русской языковой системы (от формы – к функции), так и функциональная грамматика, позволяющая рассматривать разноуровневые средства выражения того или иного значения и отбирать наиболее оптимальные конструкции, адекватные данной коммуникативной ситуации (от функции – к форме).

При обучении иностранных стажеров грамматике русского языка на интенсивных курсах большое внимание уделяется рассмотрению наиболее трудных вопросов грамматики. Это, в первую очередь, употребление видов глагола, глаголы движения, глагольное и именное управление, употребление полной и краткой форм имен прилагательных, безличные и неопределенно-личные предложения, употребление притяжательных, отрицательных, неопределенных местоимений, сочетание числительных с существительными и прилагательными и др.

Некоторые темы, достаточно подробно рассматриваемые на занятиях по грамматике, усваиваются также и на занятиях по развитию речи (например, из общей темы «Числительное» раздел «Употребление собирательных числительных» дается при прохождении тем «Семья», «Покупки и магазины», «Одежда», глаголы движения – при изучении темы «Транспорт», употребление полной и краткой форм имен прилагательных – при работе над темой «Человек. Портрет. Характер», вид – практически при изучении любой темы). Обычно этот материал оформляется в виде специального краткого грамматического комментария, чаще всего в виде схем и таблиц, а также при выполнении различного рода упражнений, заданий грамматического характера, диалогов с грамматическим заданием. Такой способ освоения грамматических явлений, безусловно, является комфортным для учащихся: наглядно, доступно, а главное – коммуникативно значимо. На примере темы «Глаголы движения с префиксами» можно показать как работает принцип коммуникативности. Значения префиксов лучше давать в виде схемы или таблицы, так как срабатывает принцип наглядности и системности. В этом случае учащийся всегда может вернуться к данной таблице или схеме.

На интенсивных курсах РКИ считаем целесообразным вводить основные префиксы в комплексе, а в дальнейшем в отдельности отрабатывать при помощи языковых упражнений. Затем преподаватель вводит глаголы движения в речь при помощи различных коммуникативных заданий. Например, для студентов начального и среднего уровня можно предложить составить подробный маршрут от дома до университета, используя основные глаголы движения с различными префиксами. Также предлагается разыграть диалоги, с которыми учащиеся сталкиваются в повседневной жизни, чтобы предупредить возможные трудности в ситуации реального общения (спросить дорогу или маршрут от точки А до точки В). Здесь же целесообразно ввести этикетные формы, чтобы максимально приблизить диалоги к реальным жизненным ситуациям. Использование видеоряда, в свою очередь, является очень эффективным способом отработки глаголов движения. Например, короткометражный немой фильм «Пес Барбос и необыкновенный кросс». Студентам дается задание прокомментировать все действия героев, используя различные глаголы движения как с префиксами, так и без них.

Коммуникативный подход в обучении грамматике позволяет повысить мотивацию, расширяет экспрессивные возможности речи, придает естественность высказываниям обучающихся в учебных



условиях. Личностно-ориентированные упражнения обеспечивают обратную связь и позволяют выполнять функцию контроля умения обучающихся грамотно пользоваться языком.

Таким образом, освоение функциональной грамматики должно осуществляться с учетом реальной социокультурной ситуации, окружающей обучающихся, приехавших в Россию из разных стран мира. Это значит, что грамматические единицы должны быть погружены в такие речевые модели и тексты, которые связаны с современной российской действительностью.

#### Библиографический список

1. Клобуков Е.В. Проблемы изучения коммуникативной грамматики русского слова // Язык, сознание, коммуникация: Сб.статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – Вып. 1. – М.: «Филология», 1997. – С. 31–39.
2. Баранова Е.Н., Дупленко Е.П. О подготовке к межкультурному языковому общению // Педагогика.-1998.-№1
3. Мильруд Р.П. Коммуникативность языка и обучение разговорной грамматике // Иностранный язык в школе.- 2001.- № 6
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.,1977
5. Шатилов С.Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Общая методика обучения иностранным языкам. Хрестоматия / сост. Леонтьев А.А. - М., Русский язык., 1991.

УДК 181.161.1

**Л.В. Аладышкина**

*старший преподаватель*

*Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

#### РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ИНТЕРАКТИВНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМЫ «ХАРАКТЕР ЧЕЛОВЕКА»)

**Аннотация.** В статье затрагиваются вопросы коммуникативно-интерактивного обучения иностранных учащихся и его реализации в современных учебных пособиях по русскому языку как иностранному.

**Ключевые слова.** Коммуникативно-интерактивное обучение, обучение речевому общению

На современном этапе развития методики преподавания иностранных языков в качестве сценария учебного процесса рассматривается учебник [1, с.98], в котором получают отражение содержание, структура учебного материала, методы, приёмы обучения.

Современные учебники по РКИ реализуют тему «Характер человека» по-разному. Так, в учебном пособии «Поехали» (С. Чернышов, А. Чернышова) уже на базовом уровне рассматриваемой теме отводится целиком урок 20 (Черты характера и гороскоп). На материале этой разговорной темы вводятся и отрабатываются темы грамматические (краткие прилагательные, возвратное местоимение *себя*, возвратные глаголы и др.).

Т. Эсмантова, автор учебника «5 элементов», который так же, как «Поехали», является комплексным, предлагает закреплять грамматический материал посредством работы с текстами проблемного характера, таких как «Сова или жаворонок», «Лучшие сотрудники», «Женщина должна быть женщиной» и др. При работе с текстами, раскрывающими тему «Характер человека», автором предлагается использовать «как привычные, «старые» методы (вопросы к тексту, грамматический комментарий и тд.), так и новую интерактивную методику. Например, кластер, сравнительную диаграмму или бортовой журнал. (См. Соосаар Н., Замковая Н. Интерактивные методы преподавания. СПб.: Златоуст, 2004), а также ролевой пересказ, который может перетекать в ролевой диалог или полилог, дающий возможность его участникам развивать дискурсивную и стратегическую компетенцию».

Анализ упомянутых, а также других учебных пособий по РКИ позволяют сделать вывод о том, что тема «Характер человека» во многих из них представлена. Тем не менее, подачи материала в рус-

ле наиболее перспективного сегодня в теории и методике обучения иностранным языкам направления — интерактивно-коммуникативного — в современных пособиях на сегодняшний день недостаточно. Кроме того, современные требования к обучению иностранным языкам, ставя во главу угла антропоцентрический и личностно-ориентированный подход, предполагают обязательный выход и в культурологическую парадигму. Хотя главной задачей остается обучение диалогическому и монологическому общению, возникают новые задачи, прежде всего формирование вторичной языковой личности. Частичное выполнение этой задачи в процессе обучения теме «Характер», включающей в себя подтему «Национальный характер», представляется вполне возможным при условии следования современным концепциям, изменения содержательного наполнения учебного процесса и его методической организации. Новые тенденции в сфере обучения иностранным языкам требуют разработки технологий интерактивного обучения РКИ, которые следует учитывать по отношению ко всем компонентам процесса обучения: учебнику, преподавателю, учащимся. Современный учебник по РКИ целесообразно рассматривать в рамках триады «реальный мир – учебник - учебный процесс» [2, с.154]. Взаимосвязь учебника и учебного процесса при этом реализуется через его содержательную структуру, её концептуальное осмысление и методическую организацию.

В основе новой методической модели, составляющей учебник нового поколения как сценарий «нового учебного процесса», лежит принцип интерактивности. Он заключается, например, во взаимодействии автора учебника (адресанта) и иностранных учащихся (адресатов) и реализуется в прямом и опосредованном воздействии автора на обучаемых и косвенном воздействии обучаемых на автора, проявляющемся в учете автором некоторых национально-культурных особенностей обучаемых. Прямое обращение к обучаемым может реализовываться через преамбулы к разделам пособия, формулировки заданий, организующие активное взаимодействие коммуникантов и др. Например:

***Разыграйте диалоги и полилоги. Не стесняйтесь!***

1. *Рецепция отеля. Поздняя ночь, дождь, приехали новые гости, но все номера заняты. Сотрудник отеля – флегматик, гости – холерик и меланхолик.*
2. *Городской автобус переполнен. Один пассажир наступил на ногу другому. Оба они – холерики. Пассажир, который сидит рядом – сангвиник.*

Опосредованное воздействие автора на обучаемых осуществляется через межперсонажную коммуникацию героев учебника, поскольку обучающиеся в процессе работы вольно или невольно идентифицируют себя с ними.

*Тоён: - Дэвид! Ты сегодня идёшь на занятия в музей?*

*Дэвид: - Нет, нет и еще раз нет! Этот твой «замечательный» лектор ужасно скучный, его голос для меня как металл по стеклу. Я послушал его один раз и больше не хочу!*

*Тоён: - Но, Дэвид, нельзя не ходить на полезную и интересную лекцию только потому, что тебе не нравится голос лектора. Ты очень легкомысленный! И еще. Ему будет неприятно, если мы сегодня не придем.*

*Дэвид: - Я не легкомысленный, я просто честный. А вот ты слишком робкая. Если что-то не нравится, надо честно об этом сказать».*

Важной составляющей принципа интерактивности представляется взаимосвязь всех заданий учебника, когда каждое следующее задание должно стоять не обособленно, а дополнять предыдущее, обращать к пройденному материалу.

***Помните, в начале книги мы нашли формулу характера? Мы узнали, что одним из компонентов характера является воля. Что же это такое? Прочитайте разные значения этого слова. Все ли значения вам понятны? Прокомментируйте каждое значение.***

***Воля*** — это способность делать выбор и совершать действия

- способность управлять своими эмоциями и поступками
- умение контролировать свое поведение, концентрироваться
- качество, благодаря которому человек может формировать цели и достигать их

Кроме того, одним из важнейших условий интерактивного обучения теме «Характер» является наглядность на занятии и в учебнике. Современные технические средства позволяют выполнять это условие в достаточной мере.

Таким образом, разговорная тема «Характер», являясь необходимой и актуальной, не всегда достаточно представлена в учебных пособиях с учетом требований времени к современному учебно-

му процессу. Интерактивно-коммуникативный потенциал разрабатываемых учебных пособий позволит обеспечить интерактивно-коммуникативный режим учебного процесса, формируя способность обучающихся к оптимальному общению на русском языке на необходимую тему.

#### **Библиографический список**

1. Теремова Р.М. Интерактивно-коммуникативная составляющая учебника по русскому языку как иностранному и ее реализация в учебном процессе // Мир русского слова. – 2013. – №2. – С.96-100.
2. Теремова Р.М. Учебник по русскому языку как иностранному нового поколения: опыт и перспективы // Лингвистический семинар – 2008. матер. междунар. интернет-конф. 14-16 окт. 2008 г. – Уфа, 2008. – С. 153-156.

УДК 37.01

**Ю.П. Вавилов, Л.Г. Горбунова**

*доктор педагогических наук, доцент; аспирант*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический*

*университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

### **РОЛЬ ДЕТСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КАДЕТОВ**

**Аннотация.** В статье раскрывается роль детских и молодежных общественных организаций в предпрофессиональной подготовке кадетов, дается историко-педагогический анализ такой подготовки и характеризуются ее современные формы и методы.

**Ключевые слова.** Предпрофессиональная подготовка, профессиональная проба, общественные организации.

Усиление интереса к проблеме предпрофессиональной подготовки выпускников школы обусловлено практическим запросом общества, сформированным в условиях экономических преобразований, происходящих в нашей стране. Период выбора профессии приходится на старший школьный возраст, соответствующий возрасту получения основного и среднего общего образования.

С 1991 года в России начался процесс «демилитаризации» общества, который привел к целому ряду негативных явлений: резкому падению престижа российской армии и престижа воинской службы, разрушению системы патриотического и гражданского воспитания, снижению работы по военно-профессиональной ориентации. Это привело к снижению профессионализма офицерского корпуса, массовому оттоку из армии высококвалифицированных кадров, закрытию целого ряда старейших военных учебных заведений. Конечным результатом явилось обострение проблемы обороноспособности и безопасности государства.

Осознание ошибочности такой политики привело к тому, что с 1998 года начинается поиск новых путей развития общества, в том числе и в вопросах предпрофессиональной подготовки старшеклассников к деятельности в сферах с высоким уровнем риска и гражданской ответственности. Сегодня повсеместно в общеобразовательных школах при содействии Министерства обороны РФ, Министерства внутренних дел РФ, Министерства по чрезвычайным ситуациям, ФСИН и других силовых ведомств, возникают классы военно-профессиональной направленности, делается попытка осмыслить отечественный опыт осуществления военно-патриотического и гражданского воспитания и реализовать его в условиях новых подходов в образовании, построенных на принципах гуманизации, демократизации, личностной ориентации, непрерывности и др.

Главная цель организации кадетского класса – дать школьникам основы знаний и практических навыков, необходимых им для достойного служения Родине на военном, а также на гражданском поприще во имя безопасности граждан, защиты их от военных действий, последствий чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, поддержания правопорядка.

Историко-педагогический анализ предпрофессиональной подготовки кадетов к освоению будущей профессиональной деятельности показал следующее:

1) российская педагогика имеет необходимый опыт и традиции кадетского образования и воспитания;

2) основными факторами, влияющими на становление личности современного кадета и на формирование его готовности к освоению будущей профессиональной деятельности в сфере с высоким уровнем риска и гражданской ответственности являются:

- государственная политика, направленная на повышение престижа военной службы и службы в других силовых ведомствах;

- интеграция общего образования, военной подготовки и организованной внеклассной деятельности;

- личность преподавателя и воспитателя, олицетворяющего образец офицера, человека чести, гражданина и патриота;

- содержание общеобразовательных программ, специальных дисциплин и физическая подготовка, способствующие личностному становлению кадетов, формированию компетенций, присущих специалисту определенного ведомства;

- соблюдение воинских традиций и ритуалов, дающих основу для формирования нравственности и патриотизма кадетов.

Концепция модернизации отечественного образования требует от общеобразовательной школы открытости, взаимодействия с другими субъектами социального воспитания молодежи, в том числе с общественными объединениями и организациями, также выполняющими профориентационные функции.

Деятельность детских и молодежных общественных объединений обеспечивает непосредственное участие молодых людей в решении собственных проблем, содействует их становлению, реализации, а также включению в социально значимую деятельность, предусматривающую профессиональные пробы. В работах отдельных ученых прослеживается мысль о том, что проблема профессионального становления юношества тесно связана с особенностями социализации, моделируемыми условиями профессионально – личностного развития старшеклассников (Б.З. Вульф, И.С. Кон, Т.В. Машарова, А.В. Мудрик и др.).

Добровольное включение кадетов - участников детских и молодежных общественных объединений в различные виды социально значимой деятельности способствует повышению профориентационной грамотности, пониманию состояния современного рынка профессий и тенденций его развития, изучению современных технологий. Являясь членом детской общественной организации, каждый кадет получает социальный опыт, участвует в общественно значимой деятельности, самоидентифицируется, получает установку на повышение своего общественно - политического статуса. При этом детские и молодежные общественные объединения обладают необходимыми ресурсами для формирования ценностного отношения молодого человека к будущей профессии.

В ходе анализа научной литературы, посвященной организации и особенностям функционирования детских и молодежных общественных объединений (Л.В. Байбородова, А.В. Волохов, М.И. Рожков, Д.А. Сердалиева, И.И. Фришман и др.), выявлены аспекты, направленные в рамках интеграции учебной и внешкольной деятельности на формирование компонентов готовности кадетов к будущей профессиональной деятельности:

- в условиях общественной организации могут быть осуществлены все виды деятельности, включая социально значимые, предоставлена возможность альтернативного выбора;

- взаимодействие членов детских и молодежных общественных организаций носит нетрадиционный (по сравнению со школой) характер, как по содержанию, так и по форме включения их в те или иные виды деятельности, что способствует проявлению инициативы и социальной активности;

- самоуправление в общественной организации позволяет кадету-члену общественной организации, проявлять себя разносторонне и творчески, принимать самостоятельные решения, отвечать за их последствия;

- в общественной организации проводится постоянный анализ результатов и самоанализ участия каждого члена в деятельности организации.

Учитывая все вышперечисленное, можно сделать вывод о том, что участие в деятельности детских и молодежных общественных объединений и организаций дает каждому кадету возможность осуществить на основе анализа предоставленных ему альтернатив правильный выбор профиля обучения в 10-11 классах общеобразовательной школы, а в дальнейшем сделать профессиональный выбор. Кроме этого, участие в деятельности общественной организации предоставляет кадетам возможность принять участие в профессиональных пробах.

Профессиональная проба - это профессиональное испытание или профессиональная проверка, моделирующая элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющая завершённый вид, способствующая сознательному, обоснованному выбору профессии. Эту работу помогает организовать большой спектр видов деятельности, характерный для детских и молодежных общественных организаций:

- участие в лагерях, слетах, соревнованиях военно-патриотической и спортивно-оборонной направленности;
- участие в волонтерских движениях различной направленности (организация и проведение акций, выступлений агитбригад и т.д.);
- в рамках патроната совместное с социальными работниками осуществление посильной помощи социально незащищенным слоям населения своего района (престарелым, инвалидам и ветеранам в учреждениях социальной защиты населения и на дому, многодетным семьям, неполным семьям, прибывшим из других регионов);
- участие в мероприятиях по поддержанию функционирования общеобразовательных учреждений, оказание помощи в работе школьных музеев, библиотек, детских спортивных площадок и стадионов;
- участие в шефстве над воспитанниками учреждений дошкольного образования, младшими школьниками;
- создание школьных, классных сайтов безопасности жизнедеятельности;
- проектно-исследовательская деятельность в области безопасности жизнедеятельности.

Организация взаимодействия школы с социальными партнерами территориальных и региональных подразделений МЧС, МВД, МО и др., клубов, детских общественных организаций и объединений кадетов, обеспечивает процесс предпрофессиональной подготовки кадетов необходимыми ресурсами: методическими, кадровыми, информационными, материальными.

Таким образом, участие в деятельности детской общественной организации позволяет кадетам получить обширные сведения о деятельности специалистов сферы с высоким уровнем риска и гражданской ответственности, приобрести опыт соотнесения своих интересов, индивидуальных особенностей с требованиями интересующей профессии в конкретной практической деятельности.

#### **Библиографический список**

1. Волохов А.В. и др. Технологии подготовки лидеров детских общественных объединений.- М.: Дом детских общественных организаций города Москвы, Институт международных социально-гуманитарных связей, 2007.- 72 с.
2. Вульфов Б.З. и др. Интересы и потребности современных детей и подростков.- Кострома: Изд-во «Каро», 2007.-144 с.
3. Горбунова Л.Г., Мишустина Н.А. Система работы по патриотическому воспитанию учащихся кадетских // Ярославский педагогический вестник. - 2010. - № 5- С. 43-46.

УДК 378

**М.А. Варзанова**

*аспирант*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

#### **ФАКТОРЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОПРОТИВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Аннотация.** Обосновывается актуальность проблемы выявления факторов преодоления сопротивления инновационной деятельности, уточняется классификация факторов с учетом специфики профессиональных образовательных организациях.

**Ключевые слова.** Фактор, сопротивление инновационной деятельности.

Инновационные изменения в образовании, проводимые в течение последних нескольких лет, потребовали от преподавателей смены профессиональной позиции, перехода на новые технологии обучения и субъектно-ориентированного подхода [1]. Многие преподаватели оказались не готовы к таким переменам, что проявилось в феномене сопротивления инновациям. Сопротивление инновационной деятельности - это нежелание или полный отказ принимать участие в целенаправленном введении новшеств (нововведений) в образовательных системах разных уровней со стороны руководителей различных уровней и самих педагогов, проявляющееся в поведении, направленном на задержки или противодействие осуществлению инноваций. С позиции сопровождения преодоления сопротивления инновациям преподавателями важно определить факторы, влияющие на данный процесс. Фактор – движущая сила какого-нибудь процесса, обуславливающая его или определяющая его характер.

Разнообразие взглядов на это явление побудило нас уточнить классификацию факторов сопротивления инновациям с учетом особенностей сферы профессионального образования. В ее основу нами были положены классификации Г.В. Лаврентьева, И.В. Конева и К.Г. Чуева [2, 3]. Такой подход является актуальным для нашего исследования, потому что позволяет определить, как можно учитывать данные группы факторов при организации инновационной деятельности в ВУЗе или колледже. Опираясь на общие факторы, попытаемся показать их специфику в профессиональных образовательных организациях.

По мнению Г. В. Лаврентьева на каждом этапе инновационного процесса выделяется две группы факторов, которые либо тормозят, либо стимулируют, либо как-то видоизменяют этот процесс [3]. Первая группа – это объективные факторы среды. К ним относятся:

1. Инновационная политика организации, которая может быть как интенсивной, так и экстенсивной. Современная система профессионального образования характеризуется необходимостью работы в обоих направлениях, так как с одной стороны происходит укрупнение профессиональных образовательных организаций, что влечет за собой необходимость освоения преподавателями новых образовательных программ; а с другой стороны, в связи с обновлением ФГОС становится очевидной потребность в освоении новых методов и технологий обучения. Данное сочетание приводит к увеличению сопротивления со стороны преподавателей в связи с ростом нагрузки и недостатком подготовленности к внедрению новшеств.

2. Экономическое состояние учреждения [3]. В связи с тем, что финансирование профессиональных образовательных организаций слабо связано с результатами их инновационной деятельности, а заработная плата преподавателей определяется педагогической нагрузкой и уровнем квалификации, возможность обеспечения материального стимулирования инновационной деятельности недостаточна. На отсутствие материального стимулирования инновационной деятельности как на причину сопротивления указывает 36% опрошенных педагогов.

3. Особенности конкретного производства. Специфика профессиональных образовательных организаций заключается в том, что как правило, в ВУЗы и колледжи технического профиля приходят преподаватели с образованием и опытом работы по базовой специальности, но не имеющие педагогического образования и опыта, что проявляется в недостаточном уровне базовых знаний по проблемам методики обучения и педагогической инноватики. Отсутствие педагогических знаний и положительного опыта инновационной деятельности увеличивает возможность появления сопротивления инновациям.

Вторая группа – это субъективные факторы [3]. Сюда входят:

1. Пол и возраст. Данные исследования В.С. Собкина показывают, что учителя с большим стажем педагогической деятельности (более 20 лет) позитивнее относятся к внедрению инноваций, чем их молодые коллеги (со стажем до 13 лет) [4].

2. Личностные качества. К качествам, способствующим внедрению инноваций, относят склонность к риску, заинтересованность в служебном росте, высокий профессионализм, установку на нововведения.

3. Достаточно высокий уровень квалификации и образования.

4. Наличие мотивации коллектива на новации.

Выявленные Г.В. Лаврентьевым субъективные факторы мы предлагаем дополнить и уточнить, взяв за основу классификацию И.В. Конева и К.Г. Чуева, которые выделяют три группы факторов, лежащих в основе преодоления сопротивления инновациям в организации [2]:

- 1) перцептивно-когнитивные факторы, связанные с восприятием и пониманием (интерпретацией) инноваций. Успех нововведения зависит во многом от того, насколько правильно оно воспринято

и понято. Для обеспечения такого правильного восприятия и понимания существенное значение имеют следующие (перцептивно-когнитивные) факторы:

- учет особенностей восприятия нововведения различными людьми. Как уже отмечалось выше, личностные особенности педагогов являются одной из ведущих причин сопротивления инновациям.

- рациональная оценка «плюсов» и «минусов» предлагаемого новшества, вероятных последствий его внедрения. Результаты, проведенного нами исследования показали, что при встрече с инновациям для многих педагогов (56%) характерен анализ ситуации и стремление найти ее положительные стороны.

- проведение информационно-просветительской работы, направленной на разъяснительную деятельность по вопросам достоинств инновации и процесса ее внедрения, что позволяет уменьшить тревожность педагогов по отношению к ситуации неопределенности.

- психологическая подготовка людей к правильному восприятию новшества. Роль подготовительной работы, по нашему мнению, особенно важна в педагогических коллективах в связи с консервативностью системы образования. Традиционные методы и приемы управления образованием, в основе которых лежат принципы консерватизма, обеспечивают стабильность образовательного учреждения, определенную эффективность его деятельности и достаточно прогнозируемый ритм его работы, поэтому педагогам психологически трудно принять новшество.

- восприятие новшества как способа разрешения производственных, экономических проблем организации.

2) ценностно-ориентационные факторы, связанные с диспозициями персонала организации в отношении инноваций. Из множества этих факторов И.В. Конев и К.Г. Чуев выделяют следующие [2]:

- обеспечение инициативы «снизу». Внедрение инновации «сверху», по нашему мнению, необходимо обеспечивать поддержкой неформальных лидеров педагогического коллектива, положительное отношение которых уменьшит силу сопротивления со стороны остальных педагогов;

- учет индивидуальных особенностей людей, их интересов. Данный фактор особенно важен, так как сопротивление каждого педагога вызвано индивидуальным сочетанием различных причин, учет которых позволит максимально эффективно снять сопротивление;

- поддержка со стороны авторитетных членов организации;

- апелляция к положительным результатам реализованных нововведений. Результаты нашего исследования показали, что 25% педагогов в качестве средства преодоления сопротивления отмечают наличие своего или чужого позитивного инновационного опыта.

3) социально-психологические факторы, связанные с межличностными отношениями в коллективе. В педагогическом коллективе наиболее актуальными нам представляются следующие факторы: целенаправленное повышение авторитета участников нововведений; развитие неформальных контактов участников нововведений; личный пример руководства организации.

Таким образом, учет данных факторов позволяет не только эффективно организовать инновационную деятельность профессиональной образовательной организации, но и создать условия преодоления сопротивления инновациям.

### **Библиографический список**

1. Байбородова Л. В., Степанова Т. А. Особенности введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования в сельской школе // Ярославский педагогический вестник. – Том II. – 2011. – № 4 – С. 66 – 73.

2. Конев И.В., Чуев К.Г. Сопротивление организационным инновациям и способы его преодоления// Управление городом: теория и практика. – 2015. – № 4. — с. 54 – 59.

3. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2002. – 345 с.

Собкин В.С., Адамчук Д.В., Жуков И.Д., Янбекова Д.В. Отношение учителей к проблеме внедрения инноваций в практику образования // Человек и образование. – 2014. – №3. – С. 26 – 33.

**Н. И. Дрибас, В. Б. Казакевич**

*преподаватель; преподаватель*

*Учреждение образования «Белорусский педагогический университет  
имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь*

## **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ СТЕПЕНИ УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности использования информационно-коммуникационных технологий для обучения английскому языку, которые способствуют интенсификации образовательного процесса.

**Ключевые слова.** Проблемное обучение, мультимедийные средства, образовательные ресурсы сети Интернет, интерактивная доска, индивидуализация обучения.

Современные информационно-коммуникационные технологии в образовании позволяют создавать, хранить, перерабатывать информацию и обеспечивают эффективные способы её представления обучающимся, что способствует интенсификации процесса обучения.

Использование новых информационных технологий расширяет рамки образовательного процесса, повышает его практическую направленность, способствует повышению мотивации учащихся в образовательном процессе, развитию интеллектуальных, творческих способностей учащихся, их умений самостоятельно приобретать новые знания и созданию условия для их успешной самореализации в будущем.

В современных источниках информационно – коммуникационные технологии представляют собой широкий спектр цифровых технологий, применяемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет) [4].

Современное обучение уже трудно представить без технологии мультимедиа, которая позволяет использовать текст, графику, видео и мультипликацию в интерактивном режиме и тем самым расширяет области применения компьютера в учебном процессе [2, с. 120].

Использование мультимедийных средств в образовательных процессах – одна из наиболее обсуждаемых сегодня проблем в педагогике. Диапазон возможностей, которое открывает использование мультимедиа в обучении, в частности иностранным языкам, постоянно расширяется. Использование мультимедийных средств обеспечивает максимальную опору на принципы коммуникативного подхода, расширение дидактического потенциала развивающего, игрового обучения. Новые информационные технологии помогают организовать и осуществлять образовательные процессы, основываясь на более тонком учёте психологических особенностей обучаемого, а значит, ведёт к большей индивидуализации обучения. Особенно продуктивным представляется подключение возможностей мультимедиа к построению проблемного обучения, генерации проблемных ситуаций различных типов [1, с. 3].

Новый импульс информатизации образования даёт развитие информационных телекоммуникационных сетей. Глобальная сеть Internet обеспечивает доступ к гигантским объёмам информации, хранящимся в разных уголках нашей планеты. Компьютерные телекоммуникации обеспечивают эффективную обратную связь, которая предусматривает как организацию учебного материала, так и общение (через электронную почту, телеконференцию) с преподавателем, ведущим определённый курс [2, с. 125].

Глобальная сеть Интернет предлагает учителям английского языка множество полезных ресурсов: “Multimedia-English”, “English for Everybody”, “Learn Real English” и другие. Это специальные программы обучения английскому языку, а также аутентичный материал, отбор которого учитель может проводить самостоятельно и адаптировать его к конкретным учебным задачам. Тексты многих Интернет-ресурсов могут служить дополнительным материалом при изучении отдельных тем. Например, для организации профессионально-ориентированного обучения были найдены тексты по



педагогике и психологии на английском языке и разработаны дополнительные упражнения к ним. Таким образом, на основе аутентичного материала мы смогли решить несколько методических задач: развитие умений чтения и говорения, формирование и совершенствование лексических и грамматических навыков.

В настоящее время всё большую популярность приобретает метод проектов, который можно разнообразить при помощи использования веб-квестов.

“Quest” в переводе с английского языка - продолжительный целенаправленный поиск, который может быть связан с приключениями или игрой. Веб-квест (webquest) в педагогике - проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы интернета. Это сценарий организации проектной деятельности учащихся по любой теме с использованием ресурсов сети Интернет. Это самый сложный тип учебных Интернет-ресурсов.

Одним из актуальных нововведений стало активное использование интерактивной доски как средства повышения интенсификация процесса обучения за счет интерактивности, наглядности и динамичности подачи материала. Возможность анимации, перемещение объектов, изменение и выделение наиболее значимых элементов при помощи цвета, шрифта позволяют задействовать визуальные, аудиальные, а также кинестетические каналы усвоения информации. Интерактивная доска может применяться на различных этапах занятия и при обучении различным видам речевой деятельности: во время введения и отработки лексики и речевых моделей, активизации грамматического материала, обучению письму и восприятию иноязычной речи на слух.

При обучении чтению используются приемы « Установление соответствий», « Восстановление деформированного текста», « Текст с пропусками», «Выделение необходимой информации». Коммуникативную ценность при обучении говорению имеют задания « Незаконченное предложение», « Сопоставление реплик в диалоге», « Установление соответствий». Полезной при создании подобных заданий является флэш-анимация, готовые схемы можно найти в интернете и заполнить их необходимым тематическим материалом.

При изучении отдельных речевых конструкций целесообразно использовать тесты с пропусками, которые позволяют контролировать сформированность грамматических навыков быстро и эффективно. Можно использовать электронные учебники и видеуроки.

При введении лексического материала наиболее эффективными являются такие приемы, как: « Распределение на группы», «Убери лишнее», «Сопоставление», «Заполнение пробелов». Для разработки данных заданий используется функция клонирования, которая позволяет увеличить количество одинаковых объектов.

Аудиозаписи, сделанные носителями языка, удобный интерфейс, игровая форма позволяет заинтересовать ученика и добиться определенных результатов при обучении восприятию и пониманию иностранной речи на слух. На интерактивной доске можно захватывать видео изображения и отражать их статично, чтобы иметь возможность обсуждать и добавлять к ним свои комментарии [3].

Педагогические возможности электронной доски как средства обучения по ряду показателей намного превосходят возможности традиционных средств реализации учебного процесса, способствуют совершенствованию учебного процесса.

Использование информационно-коммуникационных технологий на занятиях по иностранному языку способствует повышению мотивации обучаемых, эффективному усвоению учебного материала, формированию целостной системы знаний, что улучшает качество обучения, обеспечивает гармоничное развитие личности, ориентирующейся в информационном пространстве и обладающей информационной культурой.

#### **Библиографический список**

1. Евдокимова Е. Л. Проблема эффективности использования мультимедийных средств в обучении иностранным языкам // Наглядность и новые информационные технологии в обучении иностранному языку: сб.науч.ст / редкол. Е.Л. Евдокимова [и др.]; под науч. ред. Н.М. Токаревич. – Минск: БГПУ, 2006. – 92 с.
2. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
3. Зубрилина И. В. Возможности интерактивной доски на уроках иностранного языка // Интернет и образование, Том 2012, № 45 [Электронный ресурс]. – 2012. - Режим доступа: <http://www.openclass.ru/node/307169> - Дата доступа: 09.03.2017.

**Ю.Н. Дьяконенко**

*старший преподаватель*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова»,  
Ярославль, Российская Федерация*

## ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ВУЗЕ

**Аннотация.** Данная статья посвящена некоторым особенностям преподавания английского языка студентам неязыкового ВУЗа. Выделены цели и задачи, стоящие перед преподавателем, озвучены основные проблемы и предложены пути их решения.

**Ключевые слова.** Коммуникативный подход, надситуативное мышление, общение.

Преподавание иностранного языка в неязыковом ВУЗе имеет свои особенности, т.к. кроме практической цели, а, именно, формирования навыка письменной и устной речи, получения лексических и грамматических знаний, умения получать и обрабатывать нужную информацию из аутентичных источников, перед преподавателем стоят и другие цели: образовательная, воспитательная и развивающая. Преподаватель должен не только дать практические знания, но и познакомить с культурой стран изучаемого языка, привить уважение к их традициям, а также развить способности студентов к самообразованию, поскольку «научить учиться» - основополагающая задача педагога. Развитие навыков информационно-поисковой деятельности и критического подхода к выбору источников информации становится особенно актуальным в настоящее время, когда Интернет и современные гаджеты предоставляют практически неограниченный доступ к любой информации. Основной задачей преподавателя в данном случае является направление студентов к достоверным и проверенным ресурсам и источникам информации, поэтому преподавателю необходимо самому хорошо ориентироваться в ООР по своей дисциплине. Краткий анализ существующих ООР (открытых образовательных ресурсов) и опыт их использования при обучении английскому языку в неязыковом ВУЗе был дан в статье «Использование открытых образовательных ресурсов в ВУЗе», опубликованной в научно-методическом электронном журнале «Концепт» в 2016 г. [3] Переоценить важность аутентичных материалов при обучении английскому языку невозможно, т.к. преподаватель готовит студентов к использованию английского языка в реальном мире, для общения как с иностранцами, для которых английский тоже не является родным, так и с носителями языка. В решении данной задачи ключевая роль отводится коммуникативному подходу, т.к. именно развитие коммуникативной компетенции помогает осваивать знания и навыки, необходимые для успешной передачи информации посредством языка. [2, с. 141] Участие преподавателя в образовательном процессе не сводится к передаче информации (содержания дисциплины) от преподавателя студенту, данный процесс является намного более сложным и включает в себя создание среды, благоприятной для изучения английского языка, регулярный мониторинг степени освоения студентами учебного материала, с тем, чтобы откорректировать методы его подачи.

Студент ВУЗа не только получает знания, относящиеся к будущей профессии, не менее важным является формирование профессионального надситуативного мышления, тех личностных качеств, которые помогут в успешной профессионализации, коммуникации в профессиональной сфере. [1, 4, С. 514]

В процессе обучения английскому языку в неязыковом ВУЗе, преподаватель сталкивается с рядом проблем. Во-первых, это небольшое количество аудиторных часов, выделенных на изучение английского языка, а также низкий уровень мотивации студентов. И то, и другое порождает низкую конкурентоспособность выпускников на рынке труда (например, для работы на предприятиях с участием иностранного капитала). [5, с.77]

В заключение мы хотели бы выделить две важные составляющие образовательного процесса при обучении иностранному языку: умение найти нужную информацию и оценить ее достоверность, а также способность общаться и донести свою точку зрения и услышать другую (решение коммуникативной задачи).

### Библиографический список

1. Бекетова Н. Е. Проблемы дидактики высшей школы: усложнения на всех уровнях при обучении будущих менеджеров // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 37. – С. 13–17. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/56779.htm>.
2. Быкова Д.С. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку. // Материалы VII Международной учебно-методической конференции «Высшая школа России перед вызовами современности: перспективы развития», Чебоксары – Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, 2015 – С. 141-144.
3. Дьяконенко Ю.Н. Использование открытых образовательных ресурсов в ВУЗе. // Научно-методический электронный журнал «Концепт», Киров – Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2016 – С. 44-50.
4. Серафимович И.В., Базанова Г.Ю. Роль интеллектуальных и метакогнитивных особенностей для эффективной коммуникации студентов в процессе профессионализации. // European Social Science Journal. – 2016 - №4. – С. 510-522.
5. Таттыбаева Е.В. Конкурентоспособность выпускников: выпускник «под ключ». // Материалы VII Международной учебно-методической конференции «Высшая школа России перед вызовами современности: перспективы развития», Чебоксары – Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, 2015 – С. 76-78.

УДК 378.14

#### **Е.Б. Зборовская, А.Ю. Волков**

*кандидат экономических наук, доцент; доктор экономических наук, доцент  
Ярославский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», Ярославль, Российская Федерация*

### СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

**Аннотация.** Рассматривается опыт использования современных технологий в преподавании. Информационно-технические средства обучения уже являются неотъемлемой составной частью учебного процесса современного вуза.

**Ключевые слова.** Современные технологии, современные средства обучения.

Проблема методик и технологий преподавания является ключевой как для отдельных предметов и категорий [1, с. 167], так и для развития государства в целом. Очевидно, что качество образования сегодня определяет качество жизни. Экономическое, социальное и духовное развитие страны в значительной степени зависит от качества образования [4, с.103]. В современном мире обучение «на расстоянии» становится всё более популярным, привлекая множество желающих получать образование действительно эффективно. По поводу эффективности использования smart технологий мы и попытаемся высказать свое мнение, обобщив опыт преподавателей кафедры.

Не секрет, что современные технологии открыли перед абитуриентами массу новых возможностей, сняв практически все известные ограничения. На расстоянии обучаются как молодые люди, получающие первое профессиональное и первое высшее образование [2, с. 438], так и солидные сотрудники, которые стремятся расширить свою сферу деятельности, добиться больших успехов [5, с. 64]. Безусловно, для организации образовательного процесса вузам и бизнес-школам требуется прилагать немало усилий. Разрабатываются новые программы, учебные комплексы, создаются мультимедийные курсы, электронные библиотеки. Преподаватели адаптируют для дистанционного формата свои методические указания, тесты и иные элементы учебно-методического комплекса. Специалисты

ВУЗа следят за качеством электронного и дистанционного образования, полностью контролируя процесс. Большой спрос в данной сфере рождает предложение: университеты не отстают от времени и быстро перестраиваются в соответствии с новыми тенденциями, требованиями и программами. Но, на наш взгляд, данные технологии применимы в полном объеме только для дополнительного профессионального образования, а в высшей школе возможно применение лишь отдельных элементов электронного обучения. Необходимо отметить, что в нашем филиале более десяти лет используются различные элементы электронного обучения с применением различных средств дистанционного обучения. Первооткрывателем, если можно так сказать, был полюбившийся всем преподавателям за удобство работы и доступный интерфейс СДО «Прометей» [5, с. 65]. Впоследствии пришлось работать в СДО «Виртуальный кампус». Конечно, при использовании данных систем у педагогического коллектива накоплен колоссальный опыт. На наш взгляд, любая электронная среда обучения должна включать в себя индивидуальные возможности для каждого студента, и соответственно задания должны носить персональный характер, и желательна с последующей аудиторной защитой контрольных мероприятий [4, с. 105]. Разумеется, для этого в рабочем учебном плане ВУЗа должны предусматриваться часы на защиту практических и контрольных работ. В противном случае процесс обучения сложно назвать эффективным. На сегодняшний день мы и наши коллеги сталкиваемся с тем, что зачастую характер выполнения контрольных мероприятий носит заказную направленность. Чаше всего это касается студентов заочной формы обучения, таким образом, персональная беседа с каждым студентом является неотъемлемой частью процесса обучения. На наш взгляд, процесс обучения должен вносить определенный задел на будущее, то есть отвечать концепциям и целям современного мира, а именно: конкурентоспособность выпускников; образование через всю жизнь; способность к самообразованию.

Взвешивая всевозможные положительные и отрицательные моменты использования электронного обучения, не стоит забывать о классическом аудиторном общении преподавателя (тьютора) и студента. Говоря об удаленности студентов, особенно заочной формы обучения, использование вышеназванных СДО позволяет и обмениваться файлами, и получать консультации на расстоянии.

Хочется отметить, что в условиях рыночной экономики система заочного и вечернего обучения является важным источником получения высшего образования, которое всегда было и остается единственным надежным фундаментом для карьерного роста личности. Востребованность заочной и вечерней форм обучения существенно возрастает в связи с мотивацией молодежи на более раннее включение в трудовую деятельность. Организации, предъявляя повышенные требования к выпускникам вузов при приеме на работу, обращают внимание не только на знания теории и существующей практики в определенной сфере деятельности, но и умение успешно применять новые технологии, что требует качественно нового уровня образования. Подчеркнем, что преподавание в экономическом вузе на заочной форме обучения имеет свою специфику и состоит в небольшом объеме учебного времени, отводимого на изучение каждой дисциплины и занятиях, проводимых в вечернее время или выходные дни. Необходимо учитывать эти особенности, внедряя учебные занятия и методические приемы, позволяющие за короткое время максимально активизировать мыслительную деятельность обучающихся. Также использование новейших интерактивных форм обучения формирует интерес к изучаемым дисциплинам посредством инструментария, реализуемого через возможности электронного обучения. Преподаватели могут сейчас красочно сопроводить лекционные и практические занятия. Некоторые ВУЗы в период расцвета дистанционного образования занимались созданием электронных учебников. В настоящее же время, в основном проводятся занятия, конференции, и иные мероприятия в виде вебинаров [3, с. 66].

Хочется акцентировать внимание на том, что первостепенное значение для повышения уровня эффективности заочного обучения имеет системный подход к организации учебно-познавательной деятельности обучаемых. Организация учебно-познавательной деятельности предполагает обеспечение условий, необходимых для подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих одновременно обширным общеобразовательным кругозором. Реализации этой задачи способствует заочная форма обучения, позволяющая формировать интеллектуальный уровень параллельно с практическим овладением профессиональными навыками.

В настоящее время во многих вузах применяется система дистанционного обучения Moodle. Отметим, что это система управления курсом – некий открытый пакет программ, созданный в помощь педагогам для эффективного создания online-обучения с использованием широкого спектра педагогических принципов. Moodle – это веб-технология, используется как on-line, так и offline. Данное программное обеспечение широко применяется и очень полезно в школах, вузах и других учебных заведениях. Также оно используется различными организациями и частными преподавателями.

Системе доступны различные пакеты загрузки с дифференцированными уровнями стабильности. Имеется возможность загрузки множества дополнительных компонентов, таких, как модули и языковые пакеты. Следует отметить, что современные инструменты позволяют и отправлять работы преподавателю на проверку и проводить обсуждения в виде форумов и чатов. Кроме того, в рамках современно ВУЗа могут реализовываться интерактивные учебно-тренинговые практикумы по различным дисциплинам и блокам учебных дисциплин учебного плана, а также, дополнительного профессионального образования.

Таким образом, уже порядка пятнадцати лет дистанционное обучение с успехом применяется в организациях и учебных заведениях. Для обучающихся создается такая среда обучения, при которой не только воссозданы очные встречи, но и предоставляются различные инструменты для совместной деятельности. Отметим, что студентов привлекают неоспоримые преимущества электронного или дистанционного обучения и в современном мире каждый найдёт среди них те, которые являются для него определяющими.

### Библиографический список

1. Волков М.А., Зборовская Е.Б. О методических проблемах регулирования и преподавания финансового контроля // Высшая школа России перед вызовами современности: перспективы развития. Материалы VII Международной учебно-методической конференции. Чебоксары, 2015. С. 167-171.
2. Зборовская Е.Б., Волков А.Ю. Подготовка студентов в системе «колледж – вуз» // В сборнике: Совершенствование системы высшего образования: опыт и перспективы Материалы VIII Международной учебно-методической конференции. Под редакцией А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. 2016. С. 438-441.
3. Зборовская Е.Б., Волков А.Ю. Использование современных технологий преподавания в экономическом вузе // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т. 37. С. 62-67.
4. Зборовская Е.Б. Информационные технологии в среднем профессиональном образовании // Проблемы экономики и информатизации образования: Материалы III международной научно-практической конференции. г. Тула: ТФ МЭСИ, 30 марта 2006 г. – С.103–105.
5. Зборовская Е.Б., Майорова Н.В., Прибыткова Н.Ю., Особенности использования смешанного обучения в преподавании бухгалтерских дисциплин // Организация электронного обучения (e-Learning) в вузе: Сборник научных статей / под общ. Ред. Н.Н. Снеткова, МЭСИ; ЯФ МЭСИ – Ярославль: издательство ЯФ МЭСИ; 2006. – С.63–65.

УДК 378

**Н.И. Иваницкий, Т.Н. Канашевич**

*кандидат технических наук, доцент; кандидат педагогических наук, доцент  
Белорусский национальный технический университет,  
Минск, Республика Беларусь*

### ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДНО ИЗ АКТУАЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

**Аннотация.** В статье определены задачи разработки научно обоснованных методик выявления у студентов способностей к осуществлению профессиональной научно-исследовательской деятельности, формированию соответствующей мотивации.

**Ключевые слова.** Научная деятельность, внутренняя мотивация студентов.

Возможности получения технического образования в Республике Беларусь достаточно широки. «Профессионально-техническое образование обеспечивают 178 учреждений, из них 60 профессионально-технических колледжей, 108 профессиональных лицеев, 10 профессионально-технических училищ» [2], высшее техническое образование можно получить в 11 учреждениях страны. В настоящее время среднее специальное или профессионально-техническое образование можно продолжить в учреждении высшего образования по сокращенным программам обучения (если специальности яв-

ляются родственными). Выпускникам I ступени высшего образования предоставляется возможность поступить и учиться в магистратуре.

Особую актуальность в последнее время приобретает проблема систематической подготовки научных кадров. Начальная ступень осуществления научной деятельности, формирования ее основ и своеобразный «маркер» выбора ее как профессиональной в будущем – это обучение в магистратуре, на II ступени высшего образования. основополагающим для принятия решения поступать в магистратуру является внутренняя мотивация к осуществлению научно-исследовательской деятельности. Поэтому в условиях функционирования современного учреждения высшего технического образования необходимо систематически проводить специальную целенаправленную работу по становлению и укреплению «исследовательского интереса, познавательных мотивов, потребности в осуществлении исследовательской деятельности, интеллектуальных, рефлексивных способностей и других личностных качеств, направленных на овладение исследовательскими знаниями и умениями» [1, с. 69].

Однако, учитывая специфичность и отчасти уникальность отмеченных качеств личности, такая работа должна носить индивидуальный характер и основываться на результатах особой психологической диагностики.

На современном этапе возникает необходимость проведения научного исследования относительно возможности продуктивного формирования внутренней мотивации к научно-исследовательской деятельности в процессе обучения на I ступени высшего образования. В ходе данного исследования целесообразно разработать и экспериментально проверить теоретические основания и условия формирования внутренней мотивации студентов к осуществлению научно-исследовательской деятельности. Особую значимость приобретает выявление сущностных признаков, критериев и показателей мотивации к этому виду деятельности, в том числе у будущих инженеров. Для продуктивной реализации идеи формирования внутренней мотивации студентов к осуществлению научно-исследовательской деятельности необходимо создать соответствующее диагностико-методическое и учебно-методическое обеспечение, включающее инструментарий для проведения психолого-педагогической диагностики и методические рекомендации по ее осуществлению, сценарии профориентационных мероприятий и тренингов.

Таким образом, для проведения целенаправленной работы по формированию в процессе обучения у студентов мотивации к осуществлению научно-исследовательской деятельности необходимо создание научно обоснованной методики и соответствующего диагностического, дидактического и методического инструментария.

#### **Библиографический список**

1. Баймухамбетова, Б. Ш. Готовность к исследовательской деятельности как феномен психического развития личности магистранта формируется в процессе развития [Электронный ресурс] / Б. Ш. Баймухамбетова.– Научная библиотека КиберЛенинка – Режим доступа :<http://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-k-issledovatel'skoy-deyatelnosti-kak-fenomen-psiicheskogo-razvitiya-lichnosti-magistranta#ixzz3dNa5mihe>. – Дата доступа – 18.06.2015.

2. Профессионально-техническое образование в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://riro.unibel.by/pto/>. –Дата доступа – 11.06.2015.

УДК 378

**А.А. Карпов**

*кандидат психологических наук, доцент*

*ФГБОУ Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова,*

*Ярославль, Российская Федерация*

#### **ОБУЧАЕМОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ**

**Аннотация.** Рассмотрены основные предпосылки и средства развития обучаемости как общей способности для эффективного освоения профессиональной деятельности студентами-психологами. Представлены новейшие программы формирования метакогнитивных стратегий и умений, способствующие оптимизации процесса обучения.

**Ключевые слова.** Обучаемость, метакогнитивные качества, метакогнитивные стратегии, компетентностный подход.

Как известно, одним из наиболее традиционных и широко представленных в психологии направлений является исследование проблемы общих способностей в целом и обучаемости как одной из них, в частности. Вместе с тем, до настоящего времени содержание понятия обучаемости является раскрытым далеко не в полной мере и недостаточно определенным. Кроме того, и методический аппарат, позволяющий диагностировать степень развития обучаемости, также развит слабо. В своих различных определениях данное понятие представлено в целом ряде психологических дисциплин, в частности в возрастной психологии, педагогической психологии, психологии общих способностей. Так, согласно классификации общих способностей, предложенной В.Н. Дружининым, обучаемость следует считать одной из трех общих способностей – наряду с интеллектуальными и креативностью [1, с. 183]. Обучаемость характеризуется как способность к овладению нового, в том числе учебного, материала (новых знаний, <http://www.psynavigator.ru/terms.php?term=действийдействий>, новых форм <http://www.psynavigator.ru/terms.php?term=деятельностидеятельности>). Помимо этого, данное понятие определяется и как сложная динамическая система индивидуальных свойств человека, обуславливающая продуктивность учебной деятельности, скорость и качество овладения социальным опытом.

Безусловно, вопросы обучаемости в значительной степени актуальны и в сфере деятельности педагогов высших учебных заведений.

Другим, гораздо более молодым направлением, чем исследование общих способностей, является метакогнитивизм; оно в настоящее время не менее актуально и популярно в психологии.

Вместе с тем, как это нередко бывает в науке, два каких-либо больших и значимых направления существуют и развиваются в значительной мере параллельно и автономно друг от друга. Это с полным правом относится и к соотношению психологии общих способностей и метакогнитивизма.

Осуществляемая в настоящее время реализация стандартов, предусмотренных новым, в настоящее время, компетентностным подходом, предполагает необходимость решения целого ряда важных задач как теоретического, так и прикладного планов. Среди них можно отметить, в частности, следующие задачи. Во-первых, это – наиболее принципиальная и общая, во многом определяющая и исходная задача, связанная с определением состава и содержания компетенций педагогической деятельности. Во-вторых, это задача формирования предметных, метапредметных и личностных компетенций, которые рассматриваются как основные образовательные результаты обучающихся. В-третьих, это задача, направленная на разработку психолого-педагогических и организационных условий, обеспечивающих все более полную реализацию принципа индивидуализации обучения.

Выполненные нами исследования показывают, что обучаемость находится в закономерной связи с особыми – специфическими качествами личности, являющимися предметом специальных исследований в одном из основных направлений современной когнитивной психологии – метакогнитивизме – с метакогнитивными качествами личности и, соответственно, – с теми метакогнитивными процессами, которые лежат в основе этих качеств. Помимо этого, доказано, что на аналитическом уровне исследований взаимосвязи обучаемости и метакогнитивных процессов и качеств личности эта зависимость заключается в том, что по мере повышения развития обучаемости, увеличивается степень развития метакогнитивных качеств. Вместе с тем, на структурном уровне исследования данная зависимость заключается в том, что по мере развития обучаемости, повышается общий уровень структурной организации метакогнитивных качеств [2, с. 34; 3, с. 156].

Таким образом, обучаемость, как общая способность, реализует по отношению к метакогнитивным качествам детерминационные функции [1, 2]. В связи с этими результатами особую практическую значимость приобретает проблема целенаправленного формирования метакогнитивных умений и качеств личности как факторов развития обучаемости, выступающей, в свою очередь, важным фактором формирования общих и профессиональных компетенций. В этом плане к настоящему времени разработан ряд подходов и программ, внедрение которых в образовательный процесс может содействовать его оптимизации. Основными из них являются следующие программы.

1. Программа формирования метакогнитивных стратегий принадлежит американского исследователя К. Dirkes [5, с. 98], базирующаяся на формировании следующих основных метакогнитивных стратегий: сопоставление поступающей информации с уже существующей в опыте; подбор и итоговый выбор оптимальных для данной задачи стратегий мышления; планирование, мониторинг и оценка процесса мышления.

2. Образовательная программа «Knowledge Wave». В ее основании лежит постулат об эффективности обучающей метакогнитивной среды. Метакогнитивная среда позволяет развивать навыки регуляции мышления. Роль педагога в создании такой среды – сформировать метакогнитивные стратегии через их описание, оценку и целенаправленное моделирование [3, с. 90].

3. Школа «конструктивного обучения». Представителями этой школы решается задача формирования метакогнитивного подхода к обучению у студентов высших учебных заведений. По мнению разработчиков программы, получение высшего профессионального образования отличается от директивного обучения не столько содержательно, сколько стратегически [4, с 50]. В данном случае неотъемлемой частью обучения становится накопление опыта использования метакогнитивных стратегий. Основной задачей, которую ставят перед собой авторы программы, выступает создание «метакогнитивного контекста» обучения.

4. Комплекс психодиагностических методик, направленных на выявление уровня выраженности метакогнитивных качеств, умений, навыков, стратегических характеристик и т.д., содержательно находящихся в тесной взаимосвязи с категорией обучаемости и которые необходимо реализовывать в процессе обучения учащихся психологических факультетов. К таким диагностическим средствам следует относить в первую очередь, методика диагностики стилевых параметров обучения (A. Salomon, R. Felder), метод оценки знания мониторинга, различные техники по обучению метапознавательным навыкам, а также новейшие методики, чья русскоязычная адаптация была осуществлена нами. К их числу относятся опросник по мотивационным стратегиям (MSLQ), опросник по обучению и обучающим стратегиям (LASSI), опросник саморегуляции учения (SRL) [3, с. 85; 4, с. 56].

Вследствие этого, можно констатировать, что обучаемость, как общая способность, является детерминантой успешного обучения. В свою очередь, метакогнитивные качества личности также служат вспомогательным средством в процессе освоения нового материала. Помимо этого, исследование обучаемости как общей способности личности, а также ее взаимосвязи с метакогнитивными качествами личности является одним из важнейших факторов реализации компетентностного подхода в целом.

#### Библиографический список

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
2. Карпов А.А. Интеллект как детерминанта метакогнитивных качеств личности/ Вестник ЯрГУ. Серия «Гуманитарные науки» № 2. – Ярославль, 2012.
3. Карпов А. А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности. – Ярославль: ЯрГУ, 2014 – 272 с.
4. Карпов А.А. Феноменология и диагностика метакогнитивной сферы личности. – Ярославль: ЯрГУ, 2016 – 208 с.
5. Dirkes M.A. Metacognition: Students in charge of their thinking. Roeper Review, 1985, 8(2), pp. 96-100. EJ 329 760.

УДК 378

**О.В. Карташева**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Ярославский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», Ярославль, Российская Федерация*

#### ФОРУМ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ

**Аннотация.** С точки зрения смешанного обучения, форум – удобное средство для организации электронных семинаров, которые можно проводить в распределенном времени в соответствии с графиком.

**Ключевые слова.** Смешанное обучение, форум, семинар, познавательная активность.



Наряду с традиционными средствами педагогического общения в настоящее время в учебном процессе широко используются форумы.

Форум – это инструмент коммуникации в асинхронном режиме, который является удобным средством для организации работы в группе. Наибольшее распространение получили форумы, не требующие установки на компьютере пользователя дополнительного программного обеспечения. Для работы в таких форумах достаточно иметь браузер. Форумы создавались для проведения обсуждений в сети. В них есть возможность инициировать новое обсуждение, отвечать на реплики других участников обсуждения, просматривать ответы. Все реплики располагаются в одном окне, их совокупность имеет наглядную древовидную структуру, «открывая» и «закрывая» ветки обсуждений, пользователь может добиться того, что на экране будут располагаться только интересующие его ветки обсуждений. В некоторых форумах имеется возможность прикреплять к реплике файл, содержащий изображение, являющееся иллюстрацией к обсуждаемой теме, а также возможность заказать оповещение по электронной почте о вновь появившихся репликах в том или ином обсуждении.

С точки зрения смешанного обучения, форум – удобное средство для организации электронных семинаров, которые можно проводить в распределенном времени в соответствии с графиком. Сценарий проведения электронного семинара такой же, как традиционный, но проводится электронный семинар в «эпистолярном» жанре, т.е. коммуникация осуществляется с помощью электронных сообщений, а не вербально, как на обычном семинаре. В ходе семинара студенты должны ответить в письменной форме на каждый вопрос семинара (эти ответы доступны для обозрения на экранах компьютеров всем студентам группы). Преподаватель комментирует ответ студента в письменной форме, кроме того, поощряет те высказывания студентов, которые являются реакцией на сообщения их сокурсников [3, с.167]. Средства большинства форумов позволяют преподавателю персонально обращаться в письменной форме к каждому студенту. В конце семинара преподаватель подводит итоги семинара и выставляет оценки. Результаты обсуждений во время проведения семинара будут оставаться в форуме и могут использоваться «отсутствующими» студентами (теми, кто не смог принять участие в семинаре в отведенное по графику время), а особенно удачные результаты дискуссий – во время занятий в других группах.

Использование форума при проведении семинаров имеет следующие недостатки:

- несоблюдение студентами графика проведения семинара;
- нежелание студентов отвечать на вопросы форума самостоятельно (плагиат) [1, с.122];
- некоторые студенты активно ищут ответ на вопрос, а другие отвечают наугад [4, с.18];
- использование преподавателями однообразных вопросов [2, с.115];
- наличие в форуме некорректных и неправильных вопросов;
- необъективная оценка участия в форуме.

Перечисленные недостатки, на наш взгляд, могут быть ликвидированы при использовании следующего сценария проведения электронного семинара:

1. Преподаватель размещает в форуме небольшое количество вопросов по теме (количество вопросов должно быть меньше, чем количество студентов, участвующих в обсуждении).
2. Участники форума руководствуются следующими правилами проведения семинара:
  - каждый студент может отвечать только на тот вопрос, на который до него либо никто не отвечал, либо ответ был дан неверный;
  - студент, которому вопроса «не хватило», должен разместить в форуме вопрос по этой же теме;
  - после «экспертизы» преподавателем вопроса, сформулированного студентом, вопрос допускается к участию в форуме.

При проведении электронного семинара по указанному сценарию:

- студенты активней начинают участие в форуме (соблюдают график);
- исключается возможность копирования ответов;
- студенты ответственной относятся к ответам;
- студенты с большим желанием отвечают на вопросы, сформулированные сокурсниками;
- появляется возможность формирования базы данных вопросов по каждой теме.

Для проведения форума по перечисленным правилам можно использовать форум системы управления обучением «Moodle». В более «продвинутых» средствах для проведения электронных семинаров должны быть реализованы следующие возможности:

- формулировать вопросы с вариантами правильных ответов;
- устанавливать ограничение на количество вопросов и ответов от каждого участника;
- просматривать оценку своего ответа на вопрос с просмотром варианта правильного ответа (по версии автора);
- посылать апелляцию в случае несогласия с оценкой своего ответа;
- осуществлять оценку вопросов и ответов по определенной шкале (использование весовых коэффициентов сложности/правильности);
- вести текущий рейтинг всех участников форума;
- изменять коэффициент сложности в зависимости от количества неправильных ответов на вопрос;
- формировать базы данных вопросов.

Рассмотренный сценарий семинара позволяет использовать сформулированные студентами вопросы при проведении форумов с другими группами студентов, конкурсов и олимпиад.

### Библиографический список

1. Всеволодова А.В. Особенности организации самостоятельной работы студентов-бакалавров по направлению подготовки «Прикладная информатика» при изучении дисциплины «Операционные системы» // Интеллектуальный потенциал образовательной организации и социально-экономическое развитие региона Сборник материалов научно-практической конференции преподавателей и сотрудников Академии МУБиНТ. Ярославль, Международная академия бизнеса и новых технологий (МУБиНТ). 2015. С. 121-125.
2. Иванова Н.И. О некоторых аспектах внеаудиторной работы со студентами // Математика и математическое образование. Теория и практика. - Ярославль, 2014. С. 111-117.
3. Кузьмина О.Б. Подготовка доклада как вид самостоятельной работы студентов-бакалавров по направлению подготовки «Прикладная информатика» в условиях использования информационных технологий // Интеллектуальный потенциал образовательной организации и социально-экономическое развитие региона Сборник материалов научно-практической конференции преподавателей и сотрудников Академии МУБиНТ. Ярославль, Международная академия бизнеса и новых технологий (МУБиНТ). 2015. С. 164-168.
4. Тарасова А.Ю. Креативный класс: люди, которые меняют // Социосфера. 2015. № 32. С. 16-19.

УДК 377

**Е.В. Кудрявцева**

*преподаватель*

*«Государственное профессиональное образовательное учреждение Ярославской области*

*Рыбинский полиграфический колледж», Рыбинск,  
Российская Федерация*

### **ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ ПОЛИГРАФИИ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются понятия индивидуальности, вопросы актуальности индивидуализации образовательной деятельности студента – составление индивидуального образовательного плана по изучаемым дисциплинам профессионального модуля, акцентировано внимание на индивидуальную проектную деятельность. Освещены общие признаки индивидуализированных тех-

нологий, способствующих подготовке будущих дизайнеров полиграфии к индивидуальной проектной деятельности.

**Ключевые слова.** Индивидуальность, индивидуальная образовательная деятельность, подготовка, проектная деятельность, индивидуализированные технологии.

В сложившейся системе среднего профессионального образования на сегодняшний день происходят кардинальные изменения. С принятием ФГОС нового поколения осуществляется переход к компетентностной модели обучения во всех средних профессиональных образовательных учебных заведениях. Особое значение при этом уделяется индивидуализации образовательного процесса, в котором учащийся выступает субъектом учебного процесса и своего собственного образования.

Обучение будущих дизайнеров полиграфии профессиональной деятельности предусматривает подготовку их к индивидуальной проектной деятельности, которая в свою очередь способствует созданию творческих, художественных проектов, обладающих своей выразительностью и неповторимостью.

Прежде чем говорить о применении индивидуальной проектной деятельности, нам необходимо разобраться с основными понятиями проблемы и определить ее значимость в системе среднего профессионального образования.

Ключевыми понятиями являются: индивидуальность, индивидуальная образовательная деятельность, индивидуальная проектная деятельность будущих дизайнеров.

Индивидуальность (от лат. *indiduum* – неделимое, особь) – понятие, с точки зрения психологии, обозначающее уникальный набор более или менее стандартных психологических качеств, свойственных отдельному человеку.

Выявление индивидуальности каждого человека, каждого учащегося становится сегодня одной из важнейших задач педагогической системы. Исследователи (Ф.С. Алексеева, М.В. Гончар, Гребенюк О.С. и Гребенюк Т.Б., Л.В. Грошева, Г.Г. Даниленкова, Н.В. Ковалева, Г.Г. Корсакова, Е.Л. Матова, С.Г. Палий, С.Г. Шпилева и др.) изучали условия, принципы, средства формирования, свойств, качеств индивидуальности школьника, студента и педагога [1].

Занимая определенное социальное положение, человек проявляет себя, свои индивидуальные психические качества во взаимодействии с окружающими. Чем быстрее человек усваивает значимую для него информацию и перестраивает свое поведение в соответствии со сложившейся ситуацией, тем более гармоничным будет его внутренний мир и совершеннее взаимодействие внутреннего и внешнего. В связи с этим важна психологическая готовность человека к возможным изменениям, когда главным становится не количество знаний, а способность решать профессиональные задачи в непредвиденных, нестандартных ситуациях. Это в свою очередь позволяет говорить об актуализации проблемы человеческой неповторимости, индивидуальности, тесно связанной с проблемой творчества и креативности [4, с. 54].

Индивидуальная образовательная деятельность учащегося основывается на взаимодействии субъектов учебного процесса, личностной мотивации, т.е. осознания им своих жизненных, образовательных и профессиональных планов.

Вопросы о технологии проектной деятельности и проектировании индивидуальной образовательной деятельности учащихся поднимался и описывался в научных трудах Л.В. Байбородовой [2]. В монографии подробно освещены вопросы индивидуальной образовательной деятельности ребенка в процессе построения собственной образовательной траектории; раскрыта сущность индивидуальной образовательной деятельности, которая может реализовываться через индивидуальные образовательные программы, планы и маршруты.

При создании определенных условий учащийся может выстроить свой индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальную образовательную программу, индивидуальный образовательный план.

Индивидуальный образовательный план студента включает в себя такие компоненты как – временной план реализации, частые оперативные планы, план выполнения конкретного проекта по созданию продукта, план подготовки к участию в профессиональном конкурсе, план совместной проектной деятельности (студента и его родителей).

Студентам 4-го курса Рыбинского полиграфического колледжа специальности «Дизайн» было предложено составить индивидуальный образовательный план для освоения предметов профессионального модуля, таких как – «Дизайн-проектирование», «Рекламная деятельность» и «Трехмерная графика». Из предложенного списка, студенты (пять человек) отдали предпочтение плану выполнения конкретного проекта по созданию продукта, два человека по изучаемой дисциплине «Художественное проектирование».

ственное оформление печатной продукции» составили свой план подготовки к участию в профессиональном конкурсе, девять человек отказались от предложения и выбрали путь выполнения учебных практических заданий по дисциплинам. Данный эксперимент показал, что у студентов вызывают затруднения составление индивидуального образовательного плана и постановки цели на начальном этапе проекта, без специальной подготовки.

Обучение будущих дизайнеров полиграфии профессиональной деятельности обуславливает важность подготовки их к индивидуальной проектной деятельности, которая в свою очередь, способствует более качественной реализации творческих, художественных проектов, обладающих выразительностью и неповторимостью.

Развивает представление об индивидуализации профессиональной подготовки разработка индивидуализированных технологий, особенность которых заключается в продумывании шагов студента, которые предлагаются в скрытой ненавязчивой форме. По существу, преподаватель не влияет на студента и его деятельность, а создает условия для самостоятельного выбора и самоопределения. В задачи преподавателя входит подбор средств, методик самопознания, самоопределения, создание ситуаций выбора, включение студентов в целеполагание на всех этапах подготовки, организация анализа и рефлексии.

Общие признаки и особенности индивидуализированных технологий:

- учет и развитие индивидуальности обучающегося;
- предоставление учащемуся право выбирать (темп, объем, способ, интересы);
- субъектность позиции обучающегося;
- рефлексивность отношения – к образовательной деятельности;
- новая позиция преподавателя – создает условия для самостоятельного выбора, самоопределения и самореализации обучающегося [2].

Данные условия были прописаны в монографии Т.В. Бурлаковой «Методические основы индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе [3]. Применялись они для подготовки будущих учителей в вузе. Особенности индивидуализированных технологий были учтены и опробованы в подготовке к индивидуальной проектной деятельности будущих дизайнеров полиграфии.

Таким образом, мы выяснили, что применение индивидуализированных технологий в процессе подготовки к индивидуальной проектной деятельности будущего дизайнера полиграфии в среднем специальном образовательном учреждении дает положительный результат, который направлен на реализацию интересов личности студента в процессе обучения и способствует его максимальной ориентации на профессиональную деятельность.

#### **Библиографический список**

1. Александрова Е.А. Индивидуализация образования: учиться для себя // Народное образование, 2008. – № 7. – С.243-250.
2. Байбородова Л.В. Индивидуализация образовательного процесса в школе. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2011. – 281 с.
3. Бурлакова Т.В. Индивидуализация профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе: концептуальные основы. Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2008. – С. 117-118.
4. Гилева Н.С., Креативность в структуре жизненного самоопределения: дис. канд. психол. наук: – Барнаул, 2003. – 166 с.
5. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности. Калинингр. ун-т. - Калининград, 2000. - 572 с. ISBN 5-88874-169-8

**А.В. Невзорова**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

## НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

**Аннотация.** Нормативно-правовое обеспечение современного образовательного процесса выполняет функцию регулирования общественных отношений в области образования с целью развития образования в направлении заданных государством и обществом приоритетов. Статья характеризует основные нормативно-правовые документы в области образования, которые выражают государственную образовательную политику.

**Ключевые слова.** Федеральный закон, нормативно-правовая база, образовательный стандарт, профессиональный стандарт.

Образование является приоритетной сферой государства наряду со здравоохранением, другими социальными сферами, так как благополучие в этих сферах обеспечивает стабильность и устойчивое развитие общества и государства в целом. Государственные приоритеты развития образования транслируются через государственную образовательную политику, которая отражена в основных федеральных документах в области образования, выступающих главным ориентиром педагогических коллективов при разработке, реализации образовательных программ, организации образовательного процесса.

Государственная политика в области образования затрагивает следующие вопросы:

- реализация каждым гражданином своего позитивного социального, культурного, экономического потенциала
- развитие сферы непрерывного образования, включающей гибко организованные вариативные формы образования и социализации на протяжении всей жизни человека.
- модернизация сферы образования в направлении большей открытости, больших возможностей для инициативы и активности самих получателей образовательных услуг, включая обучающихся, их семьи, работодателей и местные сообщества
- укрепление единства образовательного пространства страны [1].

Ближайшая перспектива деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации обозначена в следующих тезисах: воспитание – стратегический национальный приоритет; заработная плата в системе образования и науки; дошкольное образование: доступность и качество; общее образование: сделать российскую школу одной из лучших в мире; дополнительное образование детей: акцент на развитие и самоопределение детей и подростков; защита детей – стратегический приоритет развития страны [4].

Правовое регулирование сферы образования осуществляется на федеральном, региональном, местном и локальном уровнях, создавая необходимую нормативно-правовую базу для проектирования образовательного процесса. В данной статье мы рассмотрим лишь некоторые ключевые документы, формирующие облик современного образовательного процесса.

Основным документом в области образования является Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ [6]. Закон во многом отличается от своего предшественника – «Закона об образовании» 1992 года. Обозначим главные особенности вступившего в силу закона: это возможность осуществления образования в различных организационно-правовых формах образовательных организаций; многообразие возможностей получения качественного образования; возможность повышения квалификации педагогическими работниками не реже 1 раза в 3 года; включение дошкольного образования в систему общего образования; включение в систему высшего образования не только бакалавриата, специалитета и магистратуры, но и послевузовского профессионального образования; детальное описание прав и гарантий для обучающихся, мер их социальной поддержки и стимулирования; регламентация получения образования лицами с осо-

быми образовательными потребностями, включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Вступление в силу нового закона «Об образовании в Российской Федерации» повлекло за собой целый комплекс изменений на всех образовательных уровнях системы образования.

Существенным шагом в модернизации образования стала разработка и внедрение образовательных стандартов общего и высшего образования. Основой для разработки образовательных стандартов стал системно-деятельностный подход, который рассматривает образовательный процесс в трех аспектах: мотивационно-ценностном, операционально-технологическом и ресурсном. В связи с этим, в образовательных стандартах обозначены три группы требований к образовательному процессу: требования к результатам освоения основной образовательной программы, требования к структуре основной образовательной программы и требования к условиям реализации основной образовательной программы [5]. Таким образом, основной задачей реализации образовательного стандарта становится достижение планируемых образовательных результатов всеми обучающимися на базовом или повышенном уровне при создании всех необходимых организационно-методических, кадровых и материально-технических условий.

Параллельно с разработкой образовательных стандартов осуществлялась разработка профессионального стандарта педагога, так как стало очевидно, что новые требования к образовательному процессу невозможно реализовать без пересмотра требований к профессиональной педагогической деятельности [2]. Профессиональный стандарт педагога определил новые задачи в подготовке и повышении квалификации педагогических кадров, а именно, современный педагог должен быть готов к следующим видам профессиональной деятельности: работа с одаренными учащимися; работа в условиях реализации школой программ инклюзивного образования; преподавание русского языка учащимся, для которых он не является родным; работа с учащимися массовых школ, имеющими проблемы в развитии; работа с девиантными социально запущенными учащимися, имеющими серьезные отклонения в поведении; мониторинг и экспертиза качества обучения, соответствующие международным стандартам [3].

Таким образом, нормативно-правовое обеспечение современного образовательного процесса задает четкий ориентир его проектирования. Для реализации поставленных задач необходима комплексная работа всего педагогического сообщества на всех уровнях управления системой образования.

#### **Библиографический список**

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы. URL: <http://zakonbase.ru/content/part/1218628> Дата обращения 12.03.2017
2. Невзорова А.В. Задачи педагогического образования в контексте требований профессионального стандарта педагога // Начальное общее образование в меняющемся мире / материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Архангельск: ИПЦ САФУ. – 2014.
3. Профессиональный стандарт педагога URL: <http://профстандартпедагога.рф/> Дата обращения 12.03.2017
4. Публичная декларация целей и задач Министерства образования и науки РФ. URL: <http://минобрнауки.рф/> Дата обращения 12.03.2017
5. Федеральные государственные образовательные стандарты URL: <http://минобрнауки.рф/> Дата обращения 12.03.2017
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> Дата обращения 12.03.2017

**А.В. Перевозный***кандидат педагогических наук, доцент**Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет»,**Минск, Республика Беларусь***ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Аннотация.** В статье раскрываются некоторые проблемы дифференциации школьного образования, а также намечаются перспективы ее развития по трем взаимосвязанным уровням: межинституциональному и внутриинституциональному, внутриклассному. Эффективная работа на каждом из них позволит поддерживать качество школьного образования должным образом.

**Ключевые слова.** Школьное образование, дифференциация, уровни дифференциации, пути осуществления школьной дифференциации.

Проблемы и перспективы развития дифференциации в школьном образовании рассмотрим на трех уровнях: межинституциональном, внутриинституциональном, внутриклассном.

*Межинституциональный уровень.* В настоящее время основными типами учебных заведений, предоставляющими среднее общее образование, являются школы, лицеи и гимназии. Они в состоянии учесть все разнообразие запросов, предъявляемых различными слоями населения, и поэтому вряд ли в дальнейшем возникнет необходимость в общеобразовательных учреждениях каких-то еще типов.

В перспективе возможны некоторые уточнения в их целях, задачах, функциях. Возможно, к примеру, «закрепление профилей обучения за определенными типами образовательных учреждений, когда каждый тип образовательного учреждения имеет определенный набор профилей обучения, обеспечивающих определенные предпочтения для своих выпускников на продолжение образования и получение профессии» [1, с. 90]. Наиболее существенным изменением, которое, несомненно, отразилось бы на всей школьной системе, был бы возврат к учебному заведению одного типа с дифференцированной третьей ступенью.

В отличие от советского периода, когда финансирование общеобразовательных школ было равномерным, в настоящее время воспроизводится ситуация, характерная для Российской империи, во времена которой бюджетные ассигнования между учебными заведениями распределялись в зависимости от ранга. В результате нынешние лицеи и гимназии получают финансовых средств больше, чем общеобразовательные школы. В связи с этим в системе возникают депрессивные сегменты, в которых высокое качество образования не предполагается.

Это обстоятельство лишает детей из различных социальных групп равных шансов в получении качественного образования на их стартовой позиции, «порождая тем самым неравенство возможностей индивидуального и профессионального роста, усиливая и закрепляя социальную стратификацию» [2, с. 16]. Утверждается, что на современном этапе «дифференциация между школами значительна по социальному составу учеников, по размеру, типу школы и квалификации учителей» [Там же, с. 15]. Следствием создавшегося положения является тот факт, что «по результатам ЕГЭ выпускники гимназий и лицеев оказываются успешнее тех, кто закончил школы с углубленным изучением отдельных предметов, которые, в свою очередь, опережают выпускников общеобразовательных школ» [Там же, с. 15].

На этом фоне в школьном образовании создаются разного рода объединения: сети, консорциумы, кластеры. Это позволяет учебным заведениям с разным потенциалом использовать сильные стороны друг друга с тем, чтобы сообща обеспечить своим учащимся приемлемый уровень подготовки.

Итак, развитие дифференционных процессов на межинституциональном уровне может протекать по нескольким направлениям: консервация ныне существующей картины: учебные заведения различного типа сохраняются, но при этом каждый из них приобретает свою содержательную специфику; сохранение в образовательной системе учебного заведения одного типа с дифференцированной третьей ступенью; выделение в образовательной системе каких-то еще типов учебных заведений,

каждый из которых будет выполнять свои задачи, иметь разную ведомственную принадлежность (так, как это было в Российской империи в начале XX в.).

*Внутриинституциональный уровень.* На этом уровне дифференционные процессы развивались всегда, даже во времена унификации школьного образования, продолжавшейся в течение нескольких десятилетий XX в. В школах проводились занятия как для учащихся, проявляющих интерес к определенной области знания (факультативы), так и для поддержки отстающих.

Усиление дифференционных процессов, произошедшее во второй половине 1980-х гг., привело к расширению образовательных возможностей учебного заведения. Эта тенденция сохранялась и в последующем, и, по-видимому, будет иметь место и впредь. Учебные заведения продолжают поиск новых путей для удовлетворения образовательных потребностей учащихся, имеющих различные уровни подготовки. В настоящее время этот поиск осуществляется как в рамках классно-урочной системы, так и за ее пределами с использованием инновационных образовательных технологий и альтернативных педагогических систем, сложившихся на постсоветском пространстве и в дальнем зарубежье.

В результате, наряду с сохранившимися факультативными занятиями, появились и другие формы удовлетворения повышенных познавательных потребностей учащихся, часть из которых заимствована из вузовской практики. Кроме того, происходил поиск новых форм обучения, обеспечивающих компенсацию допущенного отставания учащихся. Он привел к возникновению в школьной практике групп подвижного состава, в которые зачисляются учащиеся, имеющие трудности в обучении. По мере ликвидации отставания учащиеся переводятся в классы педагогической нормы.

В перспективе внутриинституциональная дифференциация будет расширяться за счет увеличения элективных курсов, оправдавших свое существование; значительный разброс в уровне подготовки учащихся общеобразовательных школ приведет к дальнейшему развитию форм обучения, учитывающих это обстоятельство.

В экспериментальном порядке продолжится поиск путей модернизации классно-урочной системы с частичным отказом от нее в некоторых учебных заведениях. Увеличение количества школ, обучающихся детей по индивидуальным учебным планам, постепенно, по мере создания соответствующих условий, будет возрастать, что также означает некоторую трансформацию классно-урочной системы в ее классическом варианте, поскольку предполагает создание гомогенных групп учащихся из классов одной параллели с целью изучения ими выбранных учебных дисциплин на повышенном уровне.

Усиление прикладной направленности образования приведет к более интенсивному применению внешкольных форм обучения, позволяющих учащимся наблюдать производственные процессы. Дополнительные возможности для этого создаст внедрение информационных технологий.

*Внутриклассный уровень.* Внутриклассная дифференциация допускалась в условиях унификации школьного образования, имевшей место в советский период. Однако ее действие было выборочным; дифференционные процессы не распространялись на содержание образования.

В настоящее время дифференциации подлежат и содержание, и методы, и формы обучения. Создание однородных групп учащихся существенно облегчает осуществление дифференцированного подхода. В его основу могут быть положены разные критерии, которые существенным образом трансформируют учебный процесс.

Современные учителя больше не ищут методы и приемы, которые позволили бы всем учащимся достичь одинакового уровня подготовки (как это было в 1960-е гг.). Они разрабатывают и применяют дидактический материал с учетом уровня трудности, что позволяет учащимся обучаться в соответствии со своими возможностями. Вместе с тем обращает на себя внимание тот факт, что, увлекаясь разработкой разноуровневых упражнений, педагоги не всегда учитывают индивидуальные особенности учащегося, сказывающиеся на восприятии, осмыслении и переработке предлагаемой информации. По-прежнему остается актуальной проблема организации дифференцированного обучения в многочисленных классах. Трудности с управлением дифференцированным обучением в классах разнородного состава, являющимся многопоточным, приходится преодолевать с помощью как специальных методик, так и разнообразных средств обучения.

При подготовке и осуществлении учебного процесса в условиях дифференциации будет усиливаться технологический подход, который позволит придать преподаванию более целенаправленный и целесообразный, чем сейчас, характер. Этому же будет способствовать создание и применение персональных обучающих программ, отражающих актуальные потребности школьников.

Перспективные направления протекания дифференционных процессов, рассмотренные на трех уровнях, находятся в тесной взаимосвязи между собой. В связи с этим эффективная работа на каждом



из них имеет исключительно большое значение в целях предотвращения возможного снижения качества образовательного процесса, его развивающего воздействия на учащихся.

#### Библиографический список

1. Ерина Т.М., Монахов В.М. Развитие дидактического потенциала профилизации школьного образования в контексте проходящей модернизации // Известия Российской академии образования. – 2013. – №2. – С. 88 – 95.
2. Пинская М.А., Косарецкий С.Г., Ястребов Г.А., Груничева И.Г. Доступ к образованию: оценка ситуации в России // Нар. образование, 2013. – №7. – С. 11 – 17.

УДК 378.6

**А.В. Поваров**

*кандидат физико-математических наук*

*Ярославское высшее военное училище ПВО, Ярославль,  
Российская Федерация*

#### ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

**Аннотация.** С учетом своеобразия адаптационного периода обучающихся в военном вузе, указано на эффективность применения задач практической направленности при обучении физике и приведены примеры таких задач.

**Ключевые слова.** Методика преподавания физики, мотивация к обучению, преподавание физики в вузе, технические вузы.

Курс физики для технических направлений является ключевым, т.к. на нем базируется большинство специальных дисциплин. Кроме того, по мнению обучающихся, физика является одним из сложнейших курсов (трудности освоения которого связаны и с общей низкой базой школьного образования).

В ходе обучения в военном вузе перед курсантами ставится одновременно две цели – профессиональные составляющие. Первая специальность инженерная, осваиваемая в процессе обучения и вторая – военная в ходе постоянной жизнедеятельности. Переход с гражданской жизни на армейский уклад представляет для курсантов психологический перелом, при этом военная составляющая занимает ведущее место в их восприятии. По опыту студентов гражданских вузов первый семестр тяжелый по вхождению в процесс обучения, для военных вузов он в силу армейской специфики гораздо тяжелее. Помимо обычных для вузов проблем адаптации (смена форм учебной деятельности, необходимость большей самостоятельности и т.д.), учебная деятельность курсантов военных вузов протекает в условиях резкого изменения образа жизни, социального статуса и межличностных отношений; она жестко регламентирована и совмещена с несением воинской службы, выполнением хозяйственных и иных работ, время самоподготовки жестко ограничено, а распространенное требование «действовать по инструкции и не рассуждать» не располагает к активной самостоятельной познавательной деятельности. Образовательной составляющей препятствует и такая специфика военного вуза, как ограничения на самостоятельный доступ к информации. Процесс обучения специальности на этом фоне уходит на второй план, выступая в роли приложения к первой составляющей: перемещение повзводно, рапорты и пр. Вследствие чего к обучению формируется отношение типа «спустя рукава», так как обучение всего лишь довесок к армейской деятельности. Стремление учиться не велико, так как кажется, что обучение не имеет отношения к его военной составляющей.

Исходя из того, что обучение готовит к последующей деятельности, его следует рассматривать как некую проекцию этой целостной деятельности. Ни одна дисциплина не формирует знания специалиста в целом, а только лишь их синтез. Он предполагается замыслом учебного плана, но реально этот замысел искажается, осуществляясь в виде отдельных дисциплин, замкнутых на свои внутренние проблемы. В результате осуществление такого синтеза реализуется только лишь самим курсантом – единственным постоянно действующим связующим звеном между кафедрами. От случая к случаю, он стихийно увязывает разрозненные знания, не владея ни общим замыслом, ни должным кругозором, ни методической подготовкой.

Из этого следует, что учебные предметы должны нести в себе все признаки будущей деятельности специалиста подобно тому, как любой осколок голограммы несет в себе все признаки изображения. Следовательно, и специальности, и основам мировоззрения, и творчеству должно учить не в порядке необязательных дополнений к среднему, не в специально отведенных местах в определенное для этого время, а повседневно в каждой учебной дисциплине, в том числе (и в первую очередь) в физике, которая носит системообразующий характер для всех технических дисциплин.

Повышению мотивировки к обучению должна служить военно-прикладная направленность обучения. Конечно, перемещение материальной точки по траектории – абстрактно и неинтересно, а движение крылатой ракеты по заданному маршруту имеет практическую составляющую, так как близко к первой и важнейшей для курсанта составляющей, освоению военной профессии.

В качестве иллюстрации вышесказанного хочется привести пример формирования умений курсантов применять закон сохранения импульса на практике, на примерах использования этого закона в создании и применении оружия в годы Великой Отечественной войны, воспитания у курсантов патриотических чувств.

1. Стрелок, чтобы безошибочно поражать врага, должен был не только знать результаты действия пули на различных дистанциях, но и результаты взаимодействия оружия и пули при выстреле. Для пояснения этой мысли приводятся такие данные. Находившийся в годы войны на вооружении советских войск ручной пулемет конструкции Дегтярева (РПД) имел массу 9 кг, его пули были калибра 7,62 мм и массой 9 г; при выстреле пуля приобретала начальную скорость около 700 м/с.

Поясняем: при неправильном держании пулемета из-за большой скорости отдачи пулеметчик получал сильный удар в плечо, что могло резко изменить положение пулемета и траекторию полета пули (они летели мимо цели).

Прицельная дальность РПД составляла 1500 м, т.е. лишь на этой дистанции пуля сохраняла свое поражающее врага действие. Поэтому вести с помощью РПД огонь по более удаленным объектам было не только бесполезно (пуля при полете теряла скорость, и ее импульс становился меньше необходимого), но и вредно, так как пулеметчик цель не поражал, а себя демаскировал, становясь мишенью для противника. Как видно из примера, пулеметчик должен был хорошо знать технические данные своего оружия и умело его применять.

2. В годы Великой Отечественной войны на вооружении советских войск находились танки Т-34 и Т-34-85 с пушками калибра 76,2 мм и 85 мм и КВ и ИС с пушками калибра 76,2 мм и 122 мм.

Экипаж танка обязан был знать не только тактико-технические характеристики своей машины, но и результаты действия своих снарядов разных калибров и самого танка, а также толщину и пробивную стойкость брони вражеских танков. Например, он должен был помнить, что снаряд массой 6,3 кг, выпущенный со скоростью 700 м/с из пушки калибра 76,2 мм, пробивал под прямым углом броню немецких танков толщиной 70 мм с дистанции 500 м, а с дистанции 1000 м – броню толщиной 60 мм. Эти сведения были зафиксированы в виде свода правил и таблиц танковых боевых экипажей; составлены они тоже с учетом закона сохранения импульса. Говоря образно, воин-танкист, ведя бой, опирался на этот закон, который помогал ему эффективно применять бронетанковую технику в сражении.

К началу 1943 года фашисты предприняли усилия, чтобы улучшить свое танковое вооружение: в производство были запущены танки «пантера» и «тигр» с пушками 75 и 88 мм калибра и броней толщиной 80 – 100 мм. Советские инженеры в короткий срок изучили особенности новых вражеских машин и предприняли контрмеры: спроектировали новую мощную литую башню для наших танков с длинноствольной 85 мм пушкой, снаряд которой пробивал броню новых фашистских танков с дистанции 1000 м.

Наши танкисты в короткие сроки успешно осваивали новую боевую технику и вводили ее в сражения, а для этого им нужны были технические знания и практическое мастерство. В ходе войны приходилось все время их совершенствовать, так как страна неуклонно модернизировала свою боевую технику и создавала новую. За незнание техники и неумение ею управлять в бою приходилось расплачиваться кровью и жизнью. Побеждали в годы войны не только мужеством и отвагой, но и глубокими знаниями, умением применять их на практике.

Таким образом, прикладное значение изучаемого материала позволяет курсантам втянуться в процесс обучения, преодолеть психологический разрыв в подходе к военной и образовательной составляющим. Процесс образования становится неотъемлемой частью его новой армейской деятельности, в ходе которой у курсанта складывается ясное представление, что он изучает и зачем. Как говорил А.В.Суворов: «Каждый солдат должен знать свой манёвр». Поэтому военно-прикладная составляющая образования, в частности, в преподавании физики играет важнейшую роль.

### Библиографический список

1. Айзензон А. Е. Об интегративных возможностях курса физики в высшем техническом учебном заведении. Преподаватель XXI век. М.: МПГУ, 2015. - № 2, ч. 1. - С. 152-158.
2. Парфенова Е. М. Организация системного усвоения знаний при изучении дисциплины «Физика». Образование и наука в современных условиях : материалы II междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 15 янв. 2015 г.) / ред.кол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — С. 125–127.

УДК 51 (075.8)

**Д. И. Прохоров**

*старший преподаватель*

*Государственное учреждение образования*

*«Минский городской институт развития образования»,*

*Минск, Республика Беларусь*

### ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ АППЛЕТОВ С УЧЕТОМ ТИПОВ МАТЕМАТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

**Аннотация.** Рассмотрены особенности разработки учебных математических апплетов с учетом доминирующих типов математического мышления, обеспечивающих наглядное моделирование и построение индивидуальной траектории обучения.

**Ключевые слова.** Апплет, тип математического мышления, наглядное моделирование.

В Концепции информатизации системы образования Беларуси на период до 2020 года подчеркивается необходимость разработки авторских информационно-обучающих ресурсов (далее – ИОР). В контексте становления и развития *информационного общества* в Беларуси, активно происходит модернизация содержания, форм и методов обучения с использованием ИОР, направленных на приобретение учащимися навыков, позволяющих эффективно участвовать во всех видах работы с информацией: получении, накоплении, переработке, создании, ее передаче и использовании.

*Отличительной особенностью использования ИОР в образовательном процессе является возможность построения индивидуальной траектории обучения учащихся на основе учебных математических апплетов.* При этом **индивидуальная траектория обучения** (далее – ИТО) предполагает в зависимости от индивидуальных особенностей учащихся многовариантность путей достижения образовательных результатов и обеспечивает накопление, развитие и реализацию интеллектуального и творческого потенциала учащегося [2]. Использование ИОР обеспечивает потребность учащихся не только в статичных, но и в динамических наглядных моделях, позволяет реализовывать принцип оптимальной информационной насыщенности содержания обучения посредством распределения учебного материала по информационным слоям учебных математических апплетов с учетом доминирующего типа математического мышления.

**Учебный математический апплет** (англ. applet от application – приложение и -let – уменьшительный суффикс) (далее – апплет) – учебно-методическое средство нелинейного представления изучаемого материала, являющееся составной частью компьютерного ИОР, включающее в себя динамическую модель математического объекта, краткий теоретический материал или контрольно-измерительный инструментарий эффективности усвоения содержания, и сочетающее символичный и графический способы представления изучаемого объекта.

Мы выделяем три типа апплетов:

– *информационные*, содержат краткий теоретический материал и динамическую модель изучаемого математического объекта. **Ведущая функция:** системное изучение объекта, его свойств и взаимосвязей с другими;

– *диагностические*, включают тестовые задания. **Ведущая функция:** контроль эффективности усвоения учебного материала;

– *комбинированные*, содержат краткий теоретический материал, динамическую модель изучаемого объекта и тестовые задания. Ведущая функция: изучение, закрепление, контроль и коррекция знаний.

Учет индивидуальных особенностей восприятия учебной информации учащимися при создании апплетов позволяет обеспечить **наглядное моделирование в обучении математике**, что подразумевает возможность использования различных видов наглядности в моделировании существенных свойств, отношений и связей математических объектов в процессе усвоения обучающимися способов знаково-символической деятельности, оперирования отдельными математическими знаниями для формирования адекватного диагностично поставленной цели устойчивого результата учебно-исследовательской и учебно-познавательной деятельности учащихся [4], и предполагает изучение графиков функций, построение геометрических объектов, визуальное представление решения задачи на основе апплетов. *Такой подход позволяет наглядно продемонстрировать формальные алгебраические объекты посредством геометрической интерпретации, и наоборот – геометрические объекты иллюстрировать в алгебраическом виде, что способствует предотвращению типичных ошибок, обеспечивает систему знаний, формирует конкретные и общеучебные знания и умения учащихся.*

В нашем исследовании мы опираемся на работу И.Я. Каплуновича, согласно которому в общей структуре мышления можно выделить пять основных типов математического мышления: топологический, метрический, алгебраический, порядковый и проективный [1]. Учащийся с доминирующим *топологическим типом* легко оперирует пространственными характеристиками, такими, как непрерывность, компактность, связность, замкнутость. Ему необходимо всегда начать действие с начала, ухватить нить следствия, и, не пропуская ни одного шага рассуждений, скрупулезно, не торопясь, довести их до конечного результата. Таким учащимся полезно предложить задачи, связанные с визуализацией математических объектов и алгоритмической (шаблонной) деятельностью. Ученики с доминирующим *метрическим типом* акцентируют внимание на количественных характеристиках и преобразованиях, оперируют, прежде всего, числовыми значениями длин, величины углов, расстояний и т.д. Для таких учащихся лучше подойдут задачи с конкретными величинами и операциями с ними. *Алгебраический тип* мышления позволяет учащимся мысленно разбирать и собирать предметы, выстраивать из частей разные комбинации. Таким учащимся полезны задачи связанные с комбинаторикой, графами, перестановками. Учащиеся с доминирующим *порядковым типом* математического мышления стремятся четко следовать порядку, в любых действиях стараются выработать алгоритм, который зависит от какого-то одного объективного принципа, они хорошо справляются с алгоритмическими, графическими, геометрическими задачами, задачами, связанными с формой и размером объектов. Учащиеся с доминирующим *проективным типом* легко устанавливают обратимость пространственных преобразований, упрощают их, заменяют несколько операций одной, соблюдая законы композиции.

Разработанные нами апплеты **ИОР «Математика во внеклассной работе. 7-9 классы»**([diprokhorov.blogspot.com](http://diprokhorov.blogspot.com)) составлены на основе закономерностей визуального восприятия математических объектов, что позволяет сформировать наглядно-графический образ математического объекта и впоследствии перейти от наглядно-интуитивного представления к формализованно-семантическому с учетом особенностей типов математического мышления [3]. Так, для учащихся с доминирующим *топологическим типом* для уравнений приведены графики соответствующих им функций, словесные формулировки определений геометрических объектов и их свойств сопровождаются динамическими рисунками и т.д.; учащиеся с *метрическим типом* мышления имеют возможность работать с конкретными числовыми значениями коэффициентов уравнений, длинами отрезков, градусными мерами углов и т.д.; для учащихся с доминирующим *алгебраическим и проективным типами* предусмотрена динамика местоположения и формы изучаемых математических объектов; учащиеся с *порядковым типом* будут полезны краткие алгоритмы решения типовых задач и т.д.

Разработанные *методические указания для учителя* содержат вопросы для учащихся, обсуждение которых является не только средством промежуточной диагностики, но и средством обучения, в ходе чего происходит обогащение, расширение и углубление знаний и практических умений, устанавливаются связи с ранее усвоенным материалом. В случае затруднений, для выяснения того, была ли эта ошибка случайна или имела глубинный характер, на следующем занятии проводится повторный опрос, тем самым обеспечивается цикличная форма обучения.

Применение метода экспертных оценок (опрошено 50 учителей) показало высокую востребованность и эффективность использования разработанного ИОР «Математика во внеклассной работе. 7-9 классы»: 96% используют возможности апплетов для визуального, динамического представления теоретического материала; 68% – для решения математических задач; 64% – проведения учебного

исследования изучаемых математических объектов; 44% – диагностики уровня усвоения учебного материала.

Таким образом, использование специально разработанных учебных математических апплетов с учетом различных типов математического мышления учащихся, способствует повышению эффективности математикой подготовки учащихся.

#### **Библиографический список**

1. Каплунович И.Я., Петухова Т.А. Пять подструктур математического мышления: как их выявить и использовать в преподавании // Математика в школе. 1998 г. № 5. С. 45–48.
2. Павлуцкая Н.М. Дифференциация обучения физике бакалавров технических направлений подготовки как условие формирования их общекультурных и общепрофессиональных компетенций : дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2016. – 311 с.
3. Прохоров Д.И. Использование информационно-образовательного ресурса «Математика во внеклассной работе. 7–9 классы» // Веснік адукацыі. 2015 г. № 3. С. 21–32.
4. Смирнов Е.И. Фундирование опыта в профессиональной подготовке и инновационной деятельности педагога. – Ярославль : Канцлер, 2012. – 646 с.

УДК 159.9

**Д.А. Раева**

*аспирант ФГАОУ ВО «Волгоградский государственный университет»,  
Волгоград, Российская Федерация*

### **НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД КАК ИННОВАЦИОННЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА «Я» СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**

**Аннотация.** В данной статье представлен опыт апробации программы психологического сопровождения формирования позитивного образа-Я младших подростков в рамках групповой развивающей работы, построенной на основе нарративного подхода. Результаты реализации программы позволяют утверждать, что на основе создания нарративной метафоры возможны ожидаемые изменения образа-Я младших подростков.

**Ключевые слова.** Нарративный подход, нарративная метафора, образ-Я

Практико-ориентированным смыслом многих психологических исследований является конструирование инновационных способов оказания психологической помощи современным подросткам.

Подростковый возраст – это особая эпоха личностного развития (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Е. Личко, А.Г. Лидерс, Д.Б. Эльконин). Главная особенность подросткового возраста связана с моментом перехода ребенка от одной формы жизнедеятельности к другой. Подросток может испытывать трудности позитивного восприятия себя, своих возможностей. В работах Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой выделяется центральное новообразование начала подросткового периода (11-12 лет) – «возникновение и формирование чувства взрослости: школьник остро ощущает, что он уже не ребенок и требует признания этого, прежде всего равных с остальными прав, со стороны взрослых» [3, с. 277]. Подросток стремится подражать взрослому. На основе чего формируется представление о себе, складывается образ-Я.

Процесс становления образа-Я подростков может протекать не всегда плавно. Изменения внешнего облика подростков может быть причиной неадекватно низкой самооценки и формирования у них неуверенного поведения.

В целях выработки позитивного образа-Я современных подростков нами была создана программа психологического сопровождения, в основе которой находятся техники нарративного подхода.

Нарративный подход (narration – с англ. – повествование, изложение, рассказ) – это подход, позволяющий посредством озвучивания волнующей истории жизни человека, нахождения нарративной метафоры и пересочинения истории, осознать и уменьшить актуальность данной проблемы, найти способы ее решения.

Нарративный подход основывается на постмодернистских идеях философии. Основоположниками нарративного подхода являются М. Уайт и Д. Эпстон. В настоящий момент идеи нарративного подхода разрабатывают как зарубежные (Д. Фридман, Дж. Комбс, Дж. Винсленд, С. Мадиган), так и отечественные исследователи (Д. Кутузова, Е. Жорняк, Н. Савельева, Е. Дайчик).

Центральная идея нарративного подхода основана на полиисторичности представлений человека о собственной жизни, которая включает доминирующие дискурсы – циркулирующие в широких социальных сообществах, выступающие носителями норм и эталонов, и истории личные – проблемные, как противоречащие доминирующим дискурсам, а также уникальные дискурсы – альтернативные, предпочитаемые – эпизоды жизни как исключения из проблемной истории. В процессе создания индивидуальной истории человек пытается объединить в ней все то, что с ним случайно произошло.

Д.А. Кутузова отмечает, что «девиз нарративного подхода – человек и проблема – не суть одно. Проблема – это проблема, а человек – это человек» [1, с. 109]. Отделение проблемы от человека происходит в результате проведения экстернализирующей беседы, которая предполагает поиск метафоры, за счет которой происходит исследование и оценка последствий воздействия проблемы. По мнению Д.А. Кутузовой, «потенциал нарративной метафоры, т.е. представления о том, что человеческая жизнь развивается в виде историй, в рамках историй, – огромен, особенно в образовательной ситуации. Эта метафора дает возможность школьникам, создавая осмысленные, выразительные предпочитаемые истории жизни, воплощать их в реальности, изменяя негативный образ-Я» [1, с. 110].

Нами была разработана развивающая программа «Азбука моей жизни», в контексте визуально-нарративного подхода.

*Цель программы:* выработка позитивного образа-Я детей младшего подросткового возраста.

*Задачи программы:* формирование адекватной самооценки, снижение тревожности, преодоление социально робкого поведения в ситуациях взаимодействия с окружающими сверстниками и взрослыми.

Настоящая программа предназначена для детей младшего подросткового возраста, в целях развития позитивного образа-Я, формирования адекватной самооценки подростков и уверенного поведения в ситуациях общения.

*Форма реализации программы* – групповая. Развивающая программа проведена с группой подростков 11-12 лет, испытывающих тревожность, беспокойство в ситуации общения.

Для реализации данной программы была создана *детская психологическая школа*. В рамках функционирования детской психологической школы предполагалась организация *психологической лаборатории*.

*Цель психологической лаборатории* – психологическое сопровождение становления позитивного образа-я, духовно-нравственного развития младших подростков в рамках индивидуального консультирования, средствами нарративного подхода. Психологическая лаборатория включала мероприятия с использованием средств визуально-нарративного подхода, предоставляющие возможность относительно безболезненного доступа к глубинной психологической основе младших подростков, что способствовало стимулированию и проработку бессознательных переживаний, обеспечивая дополнительную защищенность и снижая сопротивление изменениям младших подростков.

Программа содержит техники визуально-нарративной терапии. С их помощью подросткам предоставляется возможность «пересочинить» волнующую историю собственной жизнедеятельности, за счет выдвигания метафоры. Эффективность данных техник выражена в том, что, включая в повествование упущенные моменты жизни, рефлексии действий (за счет ведения арт-дневника), а также отыскивая и восстанавливая собственные достижения, особенные способности, позволяет подростку справиться с проблемой. Роль метафоры имеет двойное значение. Метафора предоставляет возможность подростку удовлетворить потребность в использовании привычного стиля поведения, а также компенсировать потребность в желаемой для подростка модели поведения. Метафора способствует появлению новых смыслов младших подростков, на основе чего происходит формирование образа-я.

В результате реализации данной программы были выявлены значимые изменения относительно исследуемых характеристик образа-я, при помощи математико-статистического пакета обработки данных SPSS, по методу Вилкоксона. Полученные данные доказывают, что условия, созданные в рамках развивающей программы, способствовали выраженным изменениям компонентов образа-я (когнитивный компонент –  $p < 0,05$ ; поведенческий компонент –  $p < 0,05$ ).

Установлено, что групповая развивающая работа в рамках визуально-нарративного подхода направленная на формирование позитивного образа-я младших подростков содействует изменению их представлений о себе на когнитивном уровне. Снизилась доля переживания негативных состоя-

ний. Трансформация поведенческого и мотивационного компонента образа-я подростков отражает готовность подростков к конструктивной деятельности, что выступает необходимой предпосылкой успешного разрешения трудностей.

Таким образом, программа «Азбука моей жизни» обеспечивает эффективный и качественный процесс развития позитивного образа-я современных подростков.

#### **Библиографический список**

1. Кутузова Д.А. Нарративный подход в работе психолога образования // Вестник практической психологии образования. 2007. № 3. С. 109-112.
2. Раева Д.А. Теоретико-психологическая модель экологичного самосознания современных подростков // Северо-кавказский психологический Вестник. 2015. Т. 13. № 4. С. 36-38.
3. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В., Боцманова М.Э., Захарова А.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. – М.: Просвещение, 1967. – 360 с.

УДК 316.624

**Е.С. Романенко**

*студентка второй ступени высшего образования*

*Учреждение образования «Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова»,  
Могилев, Республика Беларусь*

#### **ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ВАНДАЛИЗМА В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ**

**Аннотация.** В статье освещены теоретические аспекты моделирования процесса социально-педагогической профилактики подросткового вандализма. Дана характеристика компонентов модели, составляющих целостную систему процесса профилактики. Раскрыты основные составляющие, которые обеспечивают осуществление процесса социально-педагогической профилактики вандализма среди подростков в учреждениях образования.

**Ключевые слова.** Модель, социально-педагогическая профилактика, подростковый вандализм.

Смена традиционных ценностей, пропаганда насилия средствами массовой информации, редуцирование воспитательных воздействий семьи приводят к массовому распространению вандализма в подростковой среде и актуализируют проблему его преодоления.

В связи с недостаточной разработанностью механизма предупреждения подросткового вандализма и как следствие неэффективностью предпринимаемых мер, направленных на решение данной проблемы, нами была спроектирована теоретическая модель социально-педагогической профилактики подросткового вандализма в учреждениях образования.

**Модель** – это образ, аналог какого-либо процесса, явления, используемый в качестве представителя, заместителя оригинала в научном исследовании. Модель всегда выполняет познавательную роль, выступая средством объяснения, предсказания и эвристики. При моделировании процесса социально-педагогической профилактики вандализма в подростковой среде мы полагаемся на следующие основные характеристики модели:

- модель – это инструмент познания;
- это аналог оригинала какого-либо процесса, явления;
- в модели представлен фрагмент определенной природной и (или) социальной реальности, продукта человеческой культуры [1].

Разработанная теоретическая модель представляет собой спроектированный процесс осуществления социально-педагогической профилактики вандализма в подростковой среде.

Целевой блок включает цель и совокупность задач социально-педагогической профилактики подросткового вандализма.

**Цель** – содействие своевременному предупреждению проявления групповых и индивидуальных форм подросткового вандализма.

Достижение заданной цели предполагает решение следующих задач:

1. Повышение уровня осведомленности учащихся, родителей, педагогов по проблеме подросткового вандализма.
2. Широкое вовлечение родительской и педагогической общественности в деятельность по предупреждению подросткового вандализма в школьной среде.
3. Повышение эффективности реализации знаний по проблеме подросткового вандализма.
4. Овладение учащимися необходимыми знаниями, умениями и навыками по эффективному преодолению агрессивного состояния.

*Организационно-содержательный блок* модели включает в свое содержание принципы, формы, методы и средства, с помощью которых осуществляется социально-педагогическая профилактика подросткового вандализма.

Реализация исследуемой нами деятельности по профилактике вандализма базируется на двух группах принципов: общих и специальных, которые были выделены в результате анализа научно-методической литературы. Первая группа включает в себя общеизвестные педагогические принципы, к которым относятся: принцип системности, принцип последовательности, принцип комплексности, принцип доступности, принцип гуманизма.

К специальным принципам социально-педагогической профилактики подросткового вандализма относятся принципы модульности, многообусловленности, адекватности, познания, развития, самосознания, опоры на личные силы и потенциальные возможности личности.

*Принцип модульности* проявляется в комплексном применении отдельных элементов социально-педагогической профилактики, в зависимости от доминирующего мотива, обуславливающего совершение подростком вандальных действий.

*Принцип многообусловленности* заключается в существовании многих предикторов вандального поведения, как в средовой, так и в индивидуальной детерминации, учет которых определяет эффективность профилактики вандализма в подростковой среде.

*Принцип адекватности* заключается в том, что социально-педагогическая профилактика направлена не только на нейтрализацию условий возникновения подросткового вандализма, но и на коррекцию индивидуальных и средовых детерминант вандального поведения подростков.

*Принцип познания, развития, самосознания* предполагает усвоение новых когнитивных стратегий, освоение новых социальных ролей в ходе осуществления профилактических мероприятий.

*Принцип опоры на личные силы и потенциальные возможности личности* при осуществлении социально-педагогической профилактики вандализма предусматривает веру в возможности подростка, ориентация на его способности самостоятельно делать правильный выбор, не поддаваясь при этом групповому давлению.

*Процессуальный блок* включает следующие взаимосвязанные этапы: диагностический, организационно-подготовительный, практико-деятельностный и аналитический.

Первый этап **диагностический** заключается в предварительной разработке анкет для субъектов воспитательного процесса и определения содержания и организации социально-педагогической профилактики вандализма в подростковой среде. Второй этап – **организационно-подготовительный**, в содержание которого входит определение субъектов социально-педагогической профилактики, разработка комплекса профилактических мероприятий направленных на предупреждение вандализма в подростковой среде и минимизацию факторов, способствующих развитию данного негативного явления, сроков их проведения и ответственных. Третий этап – **практико-деятельностный** заключается в непосредственной реализации профилактической деятельности. Анализ результативности, подведение итогов и совместная рефлексия субъектов происходит на заключительном **аналитическом** этапе.

*Оценочно-результативный блок* предполагает контроль промежуточных и конечных изменений в процессе социально-педагогической профилактики вандализма в подростковой среде, а так же содержит критерии и показатели эффективности деятельности субъектов в образовательно-воспитательном процессе.

Предложенная теоретическая модель социально-педагогической профилактики вандализма в подростковой среде имеет открытый характер, может развиваться и при необходимости пополняться новыми компонентами.

#### Библиографический список

1. Валеев, Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для вузов. – Стерлитамак : Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. – 134 с.



**В. А. Старовойтов**

*преподаватель*

*Учреждение образования «Могилевский институт МВД*

*Республики Беларусь», Могилев,*

*Республика Беларусь*

## **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИНСТИТУТЕ МВД**

**Аннотация.** В статье раскрываются некоторые особенности проведения занятий с курсантами института МВД.

**Ключевые слова.** Интерактивные методы, кейс, критическое мышление.

Сегодня невозможно представить образовательный процесс в институте МВД без активного использования инновационных технологий. Основное предназначение инновационных технологий — повышение качества образования, реализующего компетентностный подход. С позиции компетентностного подхода результатами обучения должны стать компетенции, знания на уровне способности применять их для решения теоретических и практических задач в той или иной сфере профессиональной деятельности. Методика и технология такого образования реализует базовые метапринципы компетентностного подхода к профессиональной подготовке — системность, контекстность, вариативность, активность, личностно-деятельностная ориентированность и ситуативно-проблемная организация образования, функциональный и задачный подход.

Особую актуальность приобретает организация образовательного процесса при помощи методов интерактивного обучения, направленных на повышение интеллектуального потенциала, формирование способности курсантов работать в команде, творчески решать профессиональные проблемы.

Интерактивное обучение — диалогическое обучение, которое позволяет осуществлять взаимодействие между преподавателем и обучающимся. В процессе такого обучения происходит изменение и совершенствование моделей поведения и деятельности всех участников. По мнению белорусского ученого С.С. Кашлева, интерактивное взаимодействие — это интенсивная коммуникативная деятельность участников, разнообразие и смена видов и форм, способов деятельности [1]. Он считает, что для интерактивного обучения характерны полилог, диалог, мыследеятельность, смысловторчество, межсубъективные отношения, свобода выбора, рефлексия.

В основе интерактивных методов лежит общение. Оно имеет четко определенную тему, цель, дидактическое задание. Результатом такого общения является решение проблемы, задачи, нахождение путей выхода из критической ситуации. На наш взгляд, интерактивное групповое обучение является той средой, которая наиболее естественно моделирует внешнее социальное окружение, учит публичной коммуникации, в конечном итоге способствует социализации человека и его умению рационально и полезно действовать в обществе.

Хорошо зарекомендовал себя метод «малых групп» на семинарских занятиях по учебной дисциплине «История государства и права Беларуси». Курсанты работают в группах (обычно по 6 человек). Так, первая — раскрывает вопросы темы, вторая — задает вопросы выступающим, третья — оппонирует выступающим и задающим вопросы, четвертая — оценивает работу всех указанных групп.

Подобная методика позволяет значительно активизировать подготовку курсантов к занятию и их работу во время проведения семинара. Курсанты учатся выслушивать ответы и помогать друг другу, дискутировать, формулировать вопросы и давать оценку ответов своих товарищей, вырабатывают навыки и умение оппонирования.

Большой образовательный потенциал для решения социальных проблем содержит учебная дискуссия, которая является основой для реализации многих активных методов («Принятие решения», «Мозговой штурм», «Круглый стол», «Аквариум» и других), а также может быть использован препода-

давателем как самостоятельный метод. Главной чертой учебной дискуссии является то, что она представляет собой целенаправленный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе для решения проблемы, причем все участники — каждый по-своему — участвуют в организации этого обмена. Целенаправленность дискуссии — это не подчинение ее задачам, которые важны только преподавателю, но ясная для каждого курсанта устремленность к поиску нового знания-ориентира (для последующей самостоятельной работы).

Взаимодействие в учебной дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников — то есть обращении курсантов друг к другу и к преподавателю для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблем. Сущностной чертой учебной дискуссии является диалогическая позиция педагога, которая реализуется в принимаемых им специальных организационных усилиях, задает тон суждению, соблюдению его правил всеми участниками.

Нашла свое распространение и кейс-технология, когда курсантам предлагают реальную профессиональную ситуацию, для решения (оценки) которой необходимо применить комплекс знаний с учетом своей личностной и профессиональной позиции.

Кейс-технология — это способ обучения, использующий описание реальных ситуаций [2, с. 160]. В переводе с английского case — 1) случай, обстоятельство, положение, дело; 2) случай в судебной практике, прецедент; 3) факты, доказательства, доводы; 4) сумка, чемодан, коробка.

Под «кейсом» понимается развернутая ситуационная задача, как правило с большим количеством сопутствующих данных. «Кейс» содержит исчерпывающую информацию о том, что происходит, кто участники процесса, зачем необходимо решение проблемы, какие ресурсы задействованы. Как правило, «кейсы» могут иметь несколько вариантов решений, но оптимальный способ решения проблемы один, который нужно найти.

Использование кейс-методов позволяет так организовать процесс обучения, чтобы знания осваивались, вырабатывались курсантами, а не принимались ими в готовом виде, и как результат, применение метода — не только освоенные знания, но и сформированные навыки профессиональной деятельности.

#### **Библиографический список**

1. Кашлев С.С. Современные технологии педагогического процесса. — 2-е изд. — Минск : Университетское, 2001. — 95 с.
2. Снопкова Е.И. Педагогические системы и технологии. — Могилев : УО «МГУ имени А.А. Кулешова», 2010. — 416 с.

УДК 159.9.019+159.9.07

**И.В. Усольцева**

*кандидат психологических наук, доцент,  
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт изучения детства, семьи и воспитания  
Российской академии образования», Москва, Российская Федерация*

#### **ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ И КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В динамично развивающемся обществе воспитание подрастающих поколений приобретает особое значение. В статье анализируются возможности и затруднения получения качественного нового знания о воспитании при проведении междисциплинарных исследований.

**Ключевые слова.** Психология, педагогика, высшее профессиональное образование, междисциплинарные исследования

Современное общество динамично развивается, причем наиболее доступен непосредственному наблюдению его технический и технологический прогресс. Но одновременно с ним происходит ме-

нее заметный, но более важный процесс изменения онтологической позиции человека в современном мире, что захватывает все стороны жизнедеятельности человека.

Изменение социокультурного бытия человека в современном мире с необходимостью задает вектор изменений и механизмов, форм и средств передачи социокультурного опыта подрастающим поколениям, что характеризуется многими исследователями как сущностная черта воспитания.

Необходимость обновления воспитания объясняется не только потребностью социума в модернизации всех сторон воспитания (его мировоззренческой основы, методологии, теории, практики), но и логикой развития научного знания.

Новому статусу научного знания должно соответствовать и новое знание о реальности, закрепленной в понятиях «воспитание» и «социализация», без чего взаимоотношение фундаментальных и прикладных исследований станет со временем и вовсе невозможным. Велика вероятность того, что вопросы воспитания станут различны до неузнаваемости в теории как области научного знания в классическом, позитивистском смысле, и практике - области технологического, действенного, поведенчески-ориентированного знания.

Комплексный характер воспитания как многоуровневой системы [3] предопределяет необходимость его исследования на стыке разных наук, ориентированных на междисциплинарное знание.

С необходимостью развивать междисциплинарные исследования согласны 76,6% опрошенных нами в 2014-2015 гг. экспертов-представителей разных наук (всего опрошено 47 ученых, преподавателей вузов, практиков, которые представляют психологию, педагогику, социологию, философию и географию), при этом 17,0% отметили, что такие исследования и так проводятся, а 6,4% констатировали, что междисциплинарные исследования являются побочным продуктом любого исследования.

Главное предназначение междисциплинарных исследований в современной науке видится опрошенным экспертам в расширение проблемного поля исследований (по частоте выбора экспертов эта позиция занимает первое место), на втором и третьем месте по значимости идут «становление новой научной картины мира» и «развитие методологических основ науки» соответственно.

Расширение проблемного поля исследований в области воспитания за границы отдельных научных дисциплин детерминировано новыми условиями взросления современных детей, которые формируют особую социальную ситуацию их развития. Разработка научных основ воспитания ребенка информационного общества только заостряет необходимость интеграции усилий представителей разных наук.

Необходимость осмысления природы междисциплинарных исследований воспитания и социализации подрастающих поколений обостряется тем, что теоретической реконструкцией реальных процессов, обозначаемых как воспитание и социализация, занимается значительное число наук: педагогика, психология, философия, социология, культурология и другие науки об образовании. Анализируя научные работы в этой области, можно отметить противоречивость методологических установок исследователей, конфликт интерпретаций этих явлений на теоретическом уровне, заимствования на методическом и процессуальном уровнях исследования. Это приводит к тому, что в современных науках накапливаются данные о воспитании и социализации, реализуются разные варианты их категоризации на основе разноуровневых акцидентальных характеристик, но отсутствует основа для классификации на основе их сущностных, субстанциональных свойств.

Крайне медленно происходит и развитие категориального аппарата междисциплинарных исследований, поскольку заимствования происходят как бы по «горизонтали»: из одной научной дисциплины в другую мигрируют схемы исследования, научные понятия, что приводит к конструированию «новой» реальности теоретических конструктов. Тем самым утрачивается понимание связи «воспитания» и «социализации» с жизнью ребенка и теми объективно существующими процессами в обществе, которые их детерминируют.

Такая ситуация на уровне методологии и теории исследования воспитания и социализации находит свое закономерное продолжение на уровне практики. Заимствование понятий, конструктов, нечеткость критериев научной истины в этой области, дублирование способов получения научной истины приводят к тому, что теория отстает от практики и не может предложить новых способов преобразования реальности на основе теоретических конструктов, зародившихся в классической науке.

Уровень междисциплинарного взаимодействия специалистов зачастую не выходит за рамки ознакомления с данными другой науки. Этому способствует и система профессиональной подготовки, закрепившей разделение наук. В современных условиях переход на двухуровневую подготовку специалистов остро ставит вопросы обеспечения учебного процесса как меж- и трансдисциплинарного.

Противоречивость интерпретаций понятия «воспитание», несовпадение методологических установок исследователей и разнонаправленность целей практиков приводит к тому, что представители этих наук не могут договориться в своем практическом взаимодействии, которое разворачивается на глазах тех, кого они воспитывают и/или изучают.

Создавшаяся ситуация является, с нашей точки зрения, следствием того, что в современной науке иерархические модели междисциплинарных взаимодействий (например, когда ведущую, определяющую роль должна была играть одна наука – философия или психология) оказываются недействительными. Они приводят к конфликтам интерпретаций и к конфликтам коммуникаций исследователей и практиков-представителей разных научных дисциплин.

Особенно рельефно эта тенденция прослеживается на примере междисциплинарных взаимосвязей психологии и педагогики, ставшей предметом рассмотрения в трудах Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, А.В. Брушлинского и других отечественных психологов.

Психологические науки введены в перечень отраслей наук, по которым могут защищаться диссертационные работы, только в 1968 году, в то время как педагогика существовала как наука в социальном пространстве более 40 лет! Но теоретические предположения Ж.Пиаже, Б.М. Кедрова, Б.Г. Ананьева о ключевом, центральном положении психологии среди других наук (когда реализовывался, по сути, иерархический характер структуры научного знания), определили для психологов императивность своей науки как своего рода культурный код, нерелефлексивный, но действенный в коммуникации с представителями других наук.

Профессиональный «монизм» в изучении и практике работы с ребенком в новых условиях его воспитания, обучения и взросления уже показывает свою малую эффективность. Психологи, как впрочем, и педагоги и медики оказываются бессильны перед лицом, например, усиливающегося депрессивного радикала подростков [1]. Выход из создавшейся ситуации – развивать практику междисциплинарного взаимодействия, начиная со студенческой скамьи, однако среди многочисленных компетенций бакалавров и магистров в вузах до сих пор нет компетенций, обеспечивающих их нацеленность на сотрудничество и взаимопонимание со специалистами других профессий.

Вместе с тем практика межпрофессионального взаимодействия в образовании далека от согласованности действий педагогических работников и их нацеленности на диалог и сотрудничество. Так, в проведенном нами эмпирическом исследовании межпрофессионального взаимодействия в дополнительном образовании [2], на первый план вышли такие факторы как формализм таких взаимодействий, их необязательный характер, ограниченный круг специалистов, с которыми опрошенные взаимодействуют. Выявленные различия наглядно демонстрируют проблемы, с которыми сталкивается педагогический коллектив как на индивидуальной общности при согласованном достижении образовательных целей.

Приведенные данные заставляют предположить, что на взаимодействие специалистов оказывают влияние различные факторы, но фактор образования играет одну из ведущих ролей в том, будет ли профессиональная деятельность педагогов, психологов, логопедов, социальных педагогов и других специалистов моно- или междисциплинарной.

### **Библиографический список**

1. Подольский А.И. Вызовы времени и некоторые вопросы педагогической психологии // Мир психологии. 2016. № 4. С.67–75.
2. Усольцева И. В. Межпрофессиональное взаимодействие в образовании: к постановке проблемы // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е. А. Климова. Материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 12-15 октября 2016 г./ Под ред. Ю.П. Зинченко, А.Б. Леоновой, О.Г. Носковой. М.: ООО «Акрополь», 2016. С. 140 – 144.
3. Филонов Г.Н. Междисциплинарное исследование процесса воспитания // Педагогика. 2010. № 9. С. 3–9.

**Г.Н. Филонов**

*академик РАО, доктор философских наук, профессор  
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение  
«Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской  
академии образования», Москва, Российская Федерация*

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ**

**Аннотация.** В статье представлены концептуальные положения теоретико-методологических оснований междисциплинарных исследований воспитания, внедрение которых в практику способно разрешить имеющиеся социально-педагогические проблемы воспитания.

**Ключевые слова.** Методология, образование, воспитание, междисциплинарные исследования.

Обновление и поступательное развитие экономических, социальных и духовно-нравственных устоев и ценностей современного российского общества сопряжено с глубокими качественными сдвигами в объективных процессах функционирования социального бытия человека, в сферах общественного сознания и гуманитарного знания.

Традиционные образовательно-воспитательные системы ни по целеполаганию, ни по содержательно-методической направленности в рамках «педагогического школоцентризма» оказались продуктивно не готовыми к разработке и реализации новых парадигмальных моделей воспитания, адекватных происходящему становлению современной постнеклассической рациональности.

Академик В.С. Степин четко обосновал наиболее существенные особенности смены этих наукоемких этапов в ценностном арсенале мировоззрения и миропонимания человека, в обновленном видении его как субъекта творческой деятельности, наделенного способностями саморазвития, самоопределения, самоорганизации, выбора ценностных ориентиров духовно-нравственного развития.

Особенно заметим, что процесс развития постнеклассического рационального сознания преобразующее воздействовал на целевую и смыслообразующую базу социально-воспитательного и культурообразующего пространства, приоритетами которого становятся открытость системы воспитания в социуме, диалогичность межличностных взаимодействий, развитие личностно ориентированных моделей образовательных институтов, соответствующих запросам развития общества и детства.

Отсюда естественно возникает необходимость реализации и дальнейшего прогнозирования углубленного масштабного научно-исследовательского поиска, ориентированного на построение обновленной научно-педагогической стратегии развития образовательно-воспитательных систем, раскрытие закономерностей функционирования педагогической теории, ее созидательно-формирующего воздействия на методологические основы и ценностную предметно-содержательную базу развития современных образовательно-воспитательных практик.

Обращение к историческому прошлому нашего Отечества, видение путей и закономерно функционирующих механизмов и гуманитарных технологий преемственности и взаимодействия возвращенных историческим сознанием и социальной практикой духовных идеалов и моральных ценностей, их адаптационно устойчивая трансформация в современных экономических, социокультурных и психолого-педагогических сферах деятельности, с известными коррективами на время, проявляется сегодня в системно-деятельностной практике всех субъектов социокультурного и образовательно-воспитательного процесса в качестве одной из фундаментальных закономерностей развития гуманитарного знания и его важнейшей составляющей – теории воспитания.

Нормативно-законодательное обеспечение правоприменительной практики в сферах реализации этих сложных процессов в своей методологической основе базируется на объективно закономерном принципе устойчивого исполнения норм права, текущего законодательства как фактора стабильной творческой жизнедеятельности субъектов социума. В этой связи уместно напомнить меткое замечание одного из видных юристов относительно статусной закономерности нормы права: «Закон должен стать универсальной нормой для всех, а не для подчиненных».

Постепенная стабилизация глобальных процессов отечественного социума, ориентированных на достижение качественно нового этапа инновационного развития ведущих отраслей науки и произ-

водства, расширение масштабов демократизации управления в различных звеньях и структурах федерального и регионального уровня закономерно сопряжена с объективно необходимым наращиванием интеллектуального и морально-психологического потенциала во всех ведущих профессионально функционирующих сферах внутримотивированной деятельности субъектов микро- и макросоциума.

При этом стратегия проецирования новых этапов инновационного развития образовательно-воспитательных структур должна быть четко, адекватно пролонгированной диагностике социума, ориентирована на динамично организованную по технологиям, средствам и механизмам непрерывно функционирующую систему общеобразовательной и профессионально-компетентной подготовки, помогающей молодому человеку быстро адаптироваться в условиях интенсивных общественных перемен, успешно формировать свой личностный потенциал, способности выбора, самоопределения, рефлексии и оценки масштабных социальных явлений и ситуаций, тем самым объективно определять свое достойное гражданина страны место творчески деятельностного участия в сферах социально-экономической, управленческой, нормативно-законодательной, социокультурной, образовательно-воспитательной и других видах самоорганизующейся деятельности.

Это естественно не исключает, а закономерно имплицитно включает в данный процесс фундаментально унифицированное ядро, определяющее оптимальный баланс соотношения централизации и децентрализации управления в целостной системе жизнедеятельности государства и общества.

Обнадеживает заметный крен общественного сознания к пониманию объективной необходимости обустройства и моделирования обновленной парадигмы воспитания в статусе однозначного социального института. В ракурсе данной динамики явно обозначилась общая тенденция, закономерно отражающая качественные изменения субъектных взаимодействий в процессе воспитания.

Сущность данной закономерности состоит в объективно происходящей трансформации целеполагания воспитательного процесса, обеспечивающего оптимальный баланс интересов государства и человека. При этом существенно меняется стратегия межсубъектного взаимодействия – акцент абсолютизации интересов и целевых установок государства в воспитании правопреемственно смещается на приоритет воспитания личности как творческой индивидуальности, интенсивно расширяющей полифункциональный потенциал воспитательного пространства, вариативный выбор форм и средств, траекторий индивидуального развития человеческого капитала.

Отсюда вполне естественно обновляется типологическая структура всего образовательного пространства. Возникновение гимназий, лицеев, колледжей и других альтернативных форм образования образует качественно новую социально-педагогическую ситуацию, целостный методологический анализ которой позволяет раскрыть сущностные и функциональные изменения предметно-содержательной базы общего и профессионального образования, особенности инновационных технологий и средств взаимодействия и развития данных систем, их внутренне рефлексирующий теоретический потенциал формирующего воздействия на проектирование и прогнозирование образовательно-воспитательной деятельности.

Ценностно-смысловой потенциал исследований на основе междисциплинарной методологии приобретает особые социально-значимые черты актуальности, поскольку предметные и функциональные характеристики субъектной деятельности в открытом воспитательном пространстве позиционируют рефлексию полиаспектного воспитательного пространства, социального иррационально-прагматического творчества его субъектов на основе развёрнутой генерализованной процедуры инструментальной интеграции знаний смежных дисциплин в едином масштабном познавательном дискурсе.

Достигнутое приращение инновационно значимых знаний в области методологии педагогики, дидактики, теории воспитания, других смежных научных дисциплин, задействованных в исследовании, открывает обновленное предметное поле для оценочно-аналитической работы прикладного назначения, что позволяет воссоздать на этой основе инструментально-преобразующий и методически обоснованный конструкт знаний, обращенных своей функциональной направленностью на развитие инновационных технологий обеспечения современных воспитательных систем.

**О. Г. Шарабайко**

аспирант

Учреждение образования «Белорусский государственный

педагогический университет

имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь

## ПОТЕНЦИАЛ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

**Аннотация.** В статье рассмотрен потенциал информационно-коммуникационных технологий в деятельности классного руководителя, в частности использование программного обеспечения в следующих областях воспитательной работы: электронная документация; мониторинг; коммуникация (обратная связь) с учащимися и их родителями; творчество.

**Ключевые слова.** Информационно-коммуникационные технологии, программное обеспечение, классный руководитель.

В современном мире информационно-коммуникационные технологии (т.е. «совокупности методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей» [1, с. 332]) стремительно развиваются в геометрической прогрессии. Широкие возможности предоставляют информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ) для функционирования всей структуры образовательного сектора, о которых специалисты зачастую имеют поверхностное представление. В связи с этим, возникает необходимость в более детальном изучении потенциала ИКТ в работе педагога, в частности классного руководителя.

В рамках настоящего исследования рассмотрим те области воспитательной работы, в которых целесообразно использование ИКТ.

**Электронная документация.** Воспитательная работа в классе сопровождается ведением различной документации: план идеологической и воспитательной работы классного руководителя; социально-педагогическая характеристика класса; аналитический отчет о воспитательной работе за год и др. В настоящее время учреждения образования стремятся автоматизировать делопроизводство, приобретая и устанавливая специализированные программные комплексы для этих целей. Однако использование таких программ предполагает наличие компьютеров на рабочем месте. Так как данное условие не всегда выполнимо, для ведения документации с использованием личных технических устройств, на наш взгляд, следует использовать компьютерные программы *Microsoft Word* и *Microsoft Excel*.

**Мониторинг.** В течение всего учебного года создается определенная база данных об учащихся класса для мониторинга и анализа состояния воспитательной работы, которая классифицируется в определенной системе (например, по количественному составу семьи, по материальной обеспеченности, по посещаемости, по дисциплине, по успеваемости и т. д.). Так, использование *Microsoft Access* позволяет легко формировать отчеты по данным характеристикам. *Microsoft Excel* – функциональна для различных видов диагностик, которые требуют больших временных затрат на обработку и анализ. В данной программе представлена возможность по введенным формулам подсчитывать средний показатель ученика или класса по разным критериям с последующим наглядным представлением результатов обработки анкет, опросников, тестов с помощью графиков и диаграмм.

Среди специализированных программ для создания тестов также следует обратить внимание на *MyTest*, *iSpring QuizMaker*, *Mirax Test*, *Tester*, *Test*, *SimpleTest*, *Тест-Конструктор*, *Master Test*, *Testovik*, *TestTurn*, *AnsTester* и др.; для анкетирования и проведения опросов – *Interro-SL*, *Анкетирование 2*, Редактор: версия 0.3.1 и др.

Интересные возможности предлагает программное обеспечение *SMART Notebook*, в котором классный руководитель получает доступ к инструментам для проведения интерактивного тестирования и мгновенного опроса с использованием современных технических средств (интерактивной доски, системы опроса и голосования, смартфонов, планшетов, персональных компьютеров) [2]. В результате происходит «мгновенное» отображение статистики по ответам: правильные отмечены зеле-

ным, неправильные – желтым, а имена учащихся, воздержавшихся от ответа – серым цветом. Также в программе представлена возможность в процессе хода мероприятия оперативно создавать опросники, что дает возможность «ментально» проанализировать свою деятельность с тем, чтобы скорректировать ее в соответствии с полученной обратной связью. *SMART Notebook* позволяет экспортировать результаты тестов и опросов в *Microsoft Excel* с отображением результатов каждого ученика и средних показателей по классу в целом. Данная программа интуитивно понятна в изучении и проста в использовании.

**Коммуникация (обратная связь) с учащимися и их родителями.** Дополнительным инструментом в создании воспитательной системы класса служит Интернет, который можно использовать для непосредственного общения с учениками и их родителями, для публикации информационных сообщений, для обмена информацией посредством школьного сайта; персонального сайта учителя; социальных сетей (ВКонтакте <https://vk.com>, Одноклассники <https://ok.ru>, Facebook <https://ru-ru.facebook.com>, Twitter <https://twitter.com>, Instagram <https://www.instagram.com>); программного обеспечения для текстовой, голосовой и видеосвязи через Интернет (*Skype, Viber, WhatsApp*) и др.

**Творчество.** Общему благоприятному климату в классе содействует совместный творческий процесс, направленный на освещение жизни класса или школы: выпуск электронной газеты; создание портфолио; ведение альбома; разработка летописи; создание видеофильма; подготовка информационных классных часов «это интересно» и внеклассных мероприятий и т.д. Обращение к Интернет ресурсам для поиска информации, а также использование специализированных компьютерных программ упрощает данный процесс: презентации к родительским собраниям, классным часам, разработанные в программах *MS Power Point, Canopus* и др.; слайд-шоу из фотографий, подготовленных в графическом редакторе *Adobe Photoshop*; видеоролики, созданные в программах для работы с видео: *Windows Movie Maker, Pinnacle Studio* и др. (например, «Прогулка после уроков», «Экскурсия в музей», фильмы-поздравления, «День здоровья», «На уроке труда» и т. д.).

Безусловно, те области воспитательной работы, в которых целесообразно использование ИКТ, могут быть более шире и программные средства для достижения поставленных целей – разнообразнее. Как видим, использование ИКТ открывает совершенно другие горизонты в профессиональной деятельности педагога. Следует признать, что «идти в ногу со временем», адаптироваться в реалиях настоящего времени и «быть на одной волне» со своими воспитанниками – нелегкая задача классного руководителя. Однако, использование ИКТ в работе педагога, несомненно, способствует оптимизации данного процесса и дальнейшему профессиональному развитию в условиях информационного общества.

### Библиографический список

1. Півняк Г.Г. Тлумачний словник з інформатики / Г.Г. Півняк, Б.С. Бусигін, М.М. Дівізінюк та ін. – Д.: Нац. гірнич. ун-т, 2008. – 599 с.
2. Шарабайко О.Г. SMART Notebook – программная среда для создания электронных образовательных ресурсов нового поколения / О.Г. Шарабайко // Дорожная карта информатизации: от цели к результату : тезисы докладов открытой Междунар. науч.-практ. конф. (11 февр. 2016 г., г. Минск, Беларусь) / под. общ. ред. Т.И. Мороз. – Минск : МГИРО, 2016. – С.142-143.



# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 371

**Н. В. Аксенчик**

*магистрант*

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка», Минск, Республика Беларусь*

## Тьюторское сопровождение как психолого-педагогический феномен

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности тьюторского сопровождения, проанализировано взаимодействие тьютора с участниками образовательного процесса. Сделан обзор исторических предпосылок как основы теоретического осмысления феномена тьюторского сопровождения.

**Ключевые слова.** Тьюторское сопровождение, тьютор, индивидуальная образовательная программа.

Современное общество нуждается в создании качественно новой системы образования, направленной на адекватное современной психолого-педагогической ситуации развитие личности в процессе образования. В связи с этим, перспективным направлением является создание комплексной модели сопровождения образовательного маршрута обучающихся, которая объединила бы усилия субъектов учебно-воспитательного процесса: педагогов, психологов, обучающихся.

Приоритетные ценности системы образования существенно изменились в последнее десятилетие: произошла переориентация на индивидуально-мотивированное отношение обучающегося к качеству и уровню своего образования, на усовершенствование стимулов к обучению и на развитие способностей, на формирование ведущих компетентностей в информационной, интеллектуальной, коммуникационной и прочих сферах. Для достижения этих целей необходимо увеличение познавательной активности, самостоятельности обучающихся, изучение динамики развития их познавательных интересов. Очевидно, что в образовании необходимо появление такой профессиональной позиции, которая обеспечит развитие не только знаний, умений и навыков, но и компетентностей.

Таким образом, современное образование нуждается в создании педагогической технологии сопровождения, позволяющей не только выявлять познавательные интересы, но и сопровождать их развитие, применять их в процессе обучения и воспитания. Тьюторское сопровождение, как психолого-педагогический феномен, сумело бы стать такой педагогической технологией, так как оно обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ обучающихся и сопровождает процесс обучения и воспитания в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования.

Тьюторское сопровождение является составной частью психолого-педагогического сопровождения обучающихся в актуальном образовательном процессе, целью которого становится обеспечение необходимых условий для адаптации, обучения, воспитания и развития обучающегося, учитывая его индивидуальные особенности, склонности, способности восприятия и познавательный интерес.

Тьюторство как феномен открытой системы образования является предметом исследования многих зарубежных ученых (Л.В. Бендова, Г.М. Беспалова, М. Бэйнтон, И.Б. Ворожцова, Ч. Ведемейер, Р. Гаррисон, Г.А. Гуртовенко, Ю.Л. Державне, С.И. Змеев, Т.М. Ковалева, Е.Б. Колосова, Н.А. Костина, Н.В. Рыбалкина, А.Г. Чернявская). В работах А.А. Барбарига, Л.А. Богданович, С.В. Дудчик, К. Маклафлина, Т.М.Ковалевой, И.Д. Проскуровской, Н.В. Рыбалкиной, Т.А.Строковой, И.В.Федорова, П.Г. Щедровицкого, Б.Д. Эльконина раскрыты основы, формы и методы тьюторской деятельности.

В последние годы организовывается попытка создания функциональной модели сопровождения тьютором индивидуальной образовательной траектории (Н В Рыбалкина); изучается влияние тьюторского сопровождения на развитие одаренных детей (Е.А. Александра); создание системы

дополнительного образования (Е.Б. Колосова) и дистанционного образования (Е.Л. Гаврилова, Е.С. Комраков, С.А. Щенников) на основе принципов тьюторства.

Для современного образования понятия «тьюторство», «тьюторское сопровождение» не являются новыми. Тьюторство как нетрадиционная философия в сфере образования и передовой способ организации образовательной системы возникает в средневековых европейских университетах XII – XIV веков. В известнейших древнейших университетах Великобритании (сначала в Оксфорде, а затем в Кембридже) тьюторство вначале выступает в качестве особой педагогической позиции, а уже позже оформляется в постоянную должность [1, с. 5].

Тьюторство появляется там, где существуют необходимые условия для перехода к вариативности и индивидуализации образовательных программ [1, с. 8].

Технология тьюторского сопровождения предусматривает существование двух субъектов: сопровождаемого, который имеет определенную степень сформированности ориентаций на качество профессии, недовольство собственной деятельностью, проблемы и затруднения в ней, желание стать в ней успешным и готовность развиваться, чтобы осуществить это стремление; «проводника», занимающегося проблемами тьюторанта и нацеленного на его самоопределение и круг профессиональных ценностей, и оказывающего содействие и помощь сопровождаемому в формировании надлежащего уровня профессионально-ценностных ориентаций, освоении новых направлений деятельности и процедур профессионального действия, в принятии им наилучших решений в ситуациях выбора.

В рамках направлений деятельности учреждения образования тьютор взаимодействует со всеми участниками образовательного процесса:

- Учебная работа: планирование индивидуальной образовательной траектории обучающегося в учебной деятельности, организация самостоятельной работы по учебным дисциплинам и профессиональным модулям, вовлечение в научно-исследовательскую и научно-практическую работу.

- Воспитательная работа: организация внеурочной части индивидуальной образовательной траектории, вовлечение в культурно-массовые и внеурочные мероприятия, организация свободного времени, участие в социальных программах.

- Социально-психологическая работа: выявление (диагностика) психологических особенностей личности обучающегося, выработка понимания статуса обучающегося, корректирование поведения, развитие социально-психологических качеств личности.

- Производственная работа: создание пространства для вовлечения в профессиональную деятельность (участие в научно-практических проектах, овладение программами учебной и производственной практик).

Как видим, под тьюторским сопровождением, как видом деятельности, понимается поддержка (особый вид педагогической деятельности, который направлен на развитие независимости и самостоятельности сопровождаемого в решении проблем) и способ решения в образовании проблемы субъектности; сопровождение (сопровождение выполнения индивидуальных образовательных траекторий, учебно-исследовательских и проектных работ); фасилитация (сопровождение личностного развития, т.е. пути личностного, профессионального и культурного самоопределения).

Необходимо учитывать тот факт, что тьюторское сопровождение в системе должно строиться поэтапно, по определенному алгоритму. Оно включает в себя диагностический, проектировочный, реализационный и аналитический этапы [2, с. 83].

Тьютор в своей деятельности на протяжении всех этапов сопровождения должен руководствоваться принципами открытого образования: открытости, вариативности, гибкости, непрерывности, индивидуального подхода, индивидуализации [2, с. 73].

Необходимым итогом деятельности по реализации тьюторского сопровождения является адаптация тьюторантов всех ступеней обучения к быстроразвивающейся жизни, обеспечение организации образовательного процесса, влияющего в первую очередь становление личности сопровождаемого.

Многие исследователи рассматривают внедрение тьюторского сопровождения в систему образования как педагогическую инновацию. Однако существует опасность того, что за инновацией не всегда стоит системное изменение в сфере образования. Такое рассмотрение проблемы внедрения тьюторских практик требует комплексной разработки программы тьюторства, включающей в себя все ступени обучения, которая будет системной по форме и инновационной по содержанию и поможет расширить зону распространения тьюторской идеологии.

Таким образом, для того, чтобы тьюторское сопровождение было эффективным недостаточно разнообразных методов коррекционной работы с обучающимися. Тьюторское сопровождение, как психолого-педагогический феномен, должно быть комплексной технологией, которая оказывает по-

мощь и поддержку в решении таких задач образовательного процесса как развитие, обучение, воспитание, социализация и адаптация, а также вносит системные изменения в сферу образования.

### Библиографический список

1. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.
2. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров, М. Ю. Чередилина – М.-Тверь: СФК-офис. – 246 с.

УДК 37.015.3-057.875

**О.Е. Аксёнова**

*преподаватель*

*Учреждение образования «Белорусский государственный*

*педагогический университет*

*имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь*

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

**Аннотация.** В статье рассматриваются аспекты психологической адаптации студентов-первокурсников факультета психологии БГПУ. Сравнивается социальная адаптация относительно здоровых и соматически ослабленных студентов. Выявляются наиболее оптимальные пути и средства профилактики состояний социально-психологической дезадаптации.

**Ключевые слова.** Психологическая и социальная адаптация, дезадаптация, эскапизм, психосоматика.

Последние годы в университет всё чаще поступают ребята не с основной группой здоровья, а соматически ослабленные. Это связано с экологией, компьютеризацией и многообразием других причин. Особо уязвимы и восприимчивы студенты первого курса т.к. они попадают в незнакомые для них условия социальной среды и принимают на себя новую социальную роль. Действие многочисленных социальных, психологических факторов вызывает ряд трудностей, что сказывается на активности и эффективности деятельности студентов. Результатом этих процессов является снижение социально-психологической адаптации.

*Социальная адаптация* - постоянный процесс активного приспособления студента к условиям социальной среды. Адаптивное поведение характеризуется успешным принятием решений, проявлением инициативы и ясным определением собственного будущего. Личность, которая осуществляет преимущественно эту форму адаптации, не уходит от проблемных ситуаций, а использует эти ситуации для реализации своих стремлений, целей, основных притязаний.

Если мы говорим о студенческой среде, то адаптация не сводится просто к принятию определённых социальных норм: она означает гибкость и эффективность при встрече с новыми условиями, а также способность придавать событиям желательное для себя направление. В этом смысле адаптация означает, что молодой человек успешно пользуется созданными условиями для осуществления своих целей, ценностей и стремлений. Перед нами стояли задачи:

-исследовать проблему влияния психосоматического заболевания на социальную адаптированность;

-изучить особенности социально-психологической адаптации у соматически ослабленных студентов и сравнить их с закономерностями протекания адаптации у здоровых сверстников;

-выявить наиболее оптимальные пути и средства профилактики состояний социально-психологической дезадаптации при соматических заболеваниях у студентов первого курса.

Было проведено экспериментальное исследование на базе «Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка», в нем приняло участие 70 человек в возрасте 17-23 лет (1курс). На основе медицинского заключения о состоянии здоровья участники эксперимента были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную. В экспериментальную вошли студенты с группой здоровья по физкультуре СМГ и ЛФК, в контрольную – студенты с основной

группой здоровья. В качестве инструментария для диагностики социально-психологической адаптации студентов использовались анализ научной литературы по проблеме исследования, тестирование посредством психодиагностической методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (опросник СПА), методы математической и статистической обработки (коэффициент ранговой корреляции Спирмена).

*Адаптация студентов* – сложное явление, связанное с перестройкой стереотипов поведения, а часто и личности. У некоторых этот процесс заканчивается неблагоприятно, о чем свидетельствует отсев студентов в первые семестры обучения. Часто за этим явлением стоит недостаточная гибкость адаптационных систем человека.

Обычно адаптация студентов первого курса рассматривается как совокупность трех аспектов, отражающих основные направления деятельности студентов:

- адаптация к условиям учебной деятельности (приспособление к новым формам работы, контроля и усвоения знаний, к иному режиму труда и отдыха, самостоятельности);

- адаптация к группе (поддерживание хороших отношений с сокурсниками, усвоение правил, традиций общежития);

- адаптация к будущей профессии (усвоение профессиональных качеств, умений и навыков).

В реальной жизни эти аспекты неразрывно связаны между собой.

Для большинства студентов (56%), страдающих психосоматическими заболеваниями, характерен более низкий уровень адаптации в сравнении с их относительно здоровыми сверстниками (36%). Они в меньшей степени принимают себя и других людей, эмоциональный комфорт у них также находится на более низком уровне. Показатели внутреннего контроля в обеих группах находятся на одинаковом уровне. Уровень эскапизма выше в экспериментальной группе, что говорит о более частом уходе от проблем, неумении их решать самостоятельно. Все перечисленные характеристики усложняют процесс взаимодействия соматически ослабленных студентов с окружающими, препятствуют удовлетворению основных социальных потребностей студента и могут привести к нарушению социально-психологической адаптации и неспособностью студента обучаться в университете.

Мы считаем, что очень важно уделять внимание не только состоянию психического здоровья, но также и физического. Гармония психофизических сил организма повышает резервы здоровья, создает условия для творческого самовыражения в различных областях нашей жизни. Куратор группы тоже может помочь студентам управлять адаптационными процессами:

- информирование студентов о трудностях адаптационного периода и способах их преодоления;

- информирование кураторов о трудностях у студентов и способах их преодоления;

- формирование у студентов стремления к перестройке поведения, совершенствованию своей личности в соответствии с новыми вузовскими требованиями;

- помощь студентам в организации самовоспитания, консультирование.

Таким образом, проанализировав полученные результаты эксперимента, мы можем сделать следующие выводы: относительно здоровые студенты имеют более высокий уровень адаптации, в сравнении с соматически ослабленными сверстниками. В данной ситуации можно говорить о том, что у соматически ослабленных студентов незначительно усложнен процесс взаимодействия с окружающими, что может препятствовать удовлетворению основных социальных потребностей юношей и девушек, следовательно, это может привести к нарушению социально-психологической адаптации или дезадаптации.

Эффективная социально-психическая адаптация представляет собой одну из предпосылок к успешной профессиональной деятельности. Успешная адаптация первокурсника является залогом успеваемости студента, залогом повышенной трудоспособности. Хорошая дружеская обстановка в группе помогает студенту избавиться от ряда комплексов и преодолеть трудности в обучении.

#### **Библиографический список**

1. Александер Ф., Человек и его душа Ф. Александер, Ш. Селесник. - М.: Наука, 1995. – 210 с.
2. Белинская, Е., Тихомандрицкая О. Социальная психология личности Е. Белинская, – М: Прогресс, 2001. — 255 с.
3. Кон И.С. Психология юности. – М., 1987. – 215 с.
4. Крайг Г., Психология развития. — СПб.: Питер, 2005. — 940 с.
5. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. – М.: Издательство Эксмо, 2004. – 992 с.

**А.С. Афанасьева**

*соискатель*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»,  
Ярославль, Российская Федерация*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье представлено исследование взаимосвязи учебной мотивации и мотивации достижений студентов дистанционной формы обучения. Установлено, что мотивация достижений является одним из значимых факторов успеха в процессе обучения в вузе. Высокий уровень выраженности мотивации достижений наиболее характерен для тех форм обучения, которые зависят от внешних требований, связанных с формой обучения

**Ключевые слова.** Учебная мотивация, мотивация достижения, дистанционная форма обучения.

В современной педагогической психологии проблема мотивации учения признана одной из самых значимых, потому что рассматривается в качестве основного фактора для успешного достижения целей обучения, учебной деятельности. При этом главной образовательной целью провозглашается развитие личности обучающегося, а также формирование у них мотивации получения образования в течение всей жизни.

В учении студентов разные мотивы действуют одновременно, преобладание той или иной группы мотивов и их взаимосвязь определяют психологические особенности структуры мотивации учения и ее динамику. Психологические особенности мотивации учения студентов традиционных форм изучены, но, несмотря на значительное количество исследований особенностей мотивации студентов и ее динамики в процессе обучения в вузе, до настоящего времени проблема учебной мотивации так и не имеет однозначного решения [ 2,3 и др.].

К настоящему времени установлено, что на эффективность учебной деятельности студентов иных, чем дистанционная форма способов организации образовательного процесса, оказывает влияние система таких факторов, как форма обучения, умение регулировать собственную учебную деятельность, сформированность мотивационной системы, связь этих процессов, их влияние на конечный результат и др. [1].

Подчеркнем, что в психологической науке имеет место интенсивное развитие проблемы мотивации учебной деятельности в целом - и в плане разработки классификаций мотивов этой деятельности, и в плане влияния на них различных объективных и субъективных факторов, и в плане их деятельностной обусловленности, и в плане теоретического осмысления данной проблемы [3,4]. Вместе с тем, на данный момент не существует специальных исследований, направленных на выявление данных параметров обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий. В целом влияние дистанционного обучения на учебную мотивацию, мотивацию достижений до сих пор остается мало исследованным.

В нашем исследовании приняли участие 30 студентов 3-4 курсов факультета психологии и педагогики, факультета социально-культурный сервис и туризм, факультета отраслевого менеджмента традиционной заочной, очной форм обучения и обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Возраст испытуемых варьируется от 24 до 37 лет, исследование проводилось без учета гендерных различий.

Цель – исследовать взаимосвязь между учебной мотивацией и мотивацией достижений студентов в условиях дистанционного обучения.

Для исследования мотивационной сферы использовались методики: методика изучения мотивации обучения в ВУЗе Т.И. Ильиной; методика диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.Я. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой); опросник немецких авторов Н. Schuler, G.Thornton, A. Frintrup и R. Mueller-Hanson«Achievement Motivation Inventory» Авторы адаптации - И.Г. Сенин, В.Е. Орел.

Полученные данные по каждому испытуемому статистически обработаны с использованием непараметрического критерия коэффициента корреляции Спирмена. Математическая обработка проведена на основе пакета статистических программ SPSS. Для изучения взаимосвязи мотивации достижений и учебной мотивации проведен корреляционный анализ в группе студентов-дистанционников, чтобы выяснить есть ли корреляционные связи между видами мотивов учебной мотивации в вузе и компонентами мотивации достижений. При этом, достоверная положительная корреляция соответствует значениям  $r = 0,50-0,67$  (при  $p \leq 0,05$ ); относительная положительная корреляция соответствует  $r = 0,32-0,49$  (при  $p \leq 0,01$ ); отрицательная корреляция соответствует  $r = -0,01 - (-0,42)$ , отсутствие корреляции -  $r = 0$ .

В результате корреляционного анализа были получены статистически значимые связи. Так, из 37-ми корреляционных связей: 6 связей отрицательных; 24 относительно-положительных и 7 связей достоверно-положительных.

Анализируя полученные данные, можно четко проследить, что все достоверно-положительные и относительно-положительные корреляционные связи четко «сработаны» между собой. Мотивы учебной мотивации и компоненты мотивации достижения, коррелируя между собой, повышают свою значимость за счет друг друга. Наличие отрицательной корреляции проявилось между мотивом избегания и такими компонентами мотивации достижения как подвижность, отсутствие страхов, интернальность, стремление к обучению, независимость, самоконтроль.

Испытуемые стремятся во всякой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи. Поэтому не вызывает сомнения, что в корреляционной связи такой параметр как мотив избегания неудач возрастает, а, соответственно, параметры скоррелировавших компонентов мотивации достижения убывают. Студенты-дистанционники стремятся во всякой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи, снижая в себе уверенность в том, что успех является следствием внутренних устремлений, а не внешних ситуационных переменных, боясь выполнения сложных заданий, не готовы дополнительно тратить время на получение дополнительных знаний, у них снижена ответственность за свои действия.

Интерпретация результатов исследования указанной выборки позволяет сделать вывод о том, что чем активнее влияние внешних факторов, детерминированных формой и технологией обучения и внутренних, обусловленных таким мотивом учебной мотивации, как мотив избегания неудач, тем более вероятно снижение уровня компонентов мотивации достижения.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что мотивация достижений является одним из значимых факторов успеха в процессе обучения в вузе. Высокий уровень выраженности мотивации достижений наиболее характерен для тех форм обучения, которые зависят от внешних требований, связанных с формой обучения. Поэтому дистанционная технология обучения не всегда дает студенту достаточной свободы в принятии решений о том, что и как делать, и ориентирована только на конечный результат, поэтому роль мотивации достижений ослабевает [1].

Данный результат, на наш взгляд, позволяет сделать заключение, что специфика мотивационного обеспечения учебной деятельности студентов дистанционной формы обучения имеет место не только в плане выраженности отдельных компонентов мотивационной сферы (мотивов), но и в плане их общей структурной организации. Кроме того, данный результат должен быть использован как конкретное средство и даже - направление психологической оптимизации мотивационного обеспечения учебной деятельности студентов-дистанционников.

#### **Библиографический список**

1. Афанасьева А.С., Карпова Е.В. Анализ значимых различий учебной мотивации, стилей саморегуляции, мотивации достижений у студентов разных форм обучения // Казанская наука. – 2016. – №10. – С. 160–164.
2. Вербицкий А.А., Бакшаева В.А. Психология мотивации студентов. – М.: Логос, 2006. – 184 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 584 с
4. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. - Ярославль: ЯГПУ, 2007. - 570 с.

**Ю.П. Вавилов, В.Я. Даскал**

*доктор педагогических наук, доцент; старший преподаватель  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

## **СПЕЦИФИКА ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРОФЕССИЮ УЧИТЕЛЯ**

**Аннотация.** В статье ставится проблема ориентации школьников на профессию учителя. Характеризуются динамика интереса профессии, ее социальный статус и факторы, обуславливающие престиж профессии. Обосновывается сотрудничество школ и педвузов в ориентации учащихся на профессию учителя.

**Ключевые слова.** Профессия учителя, профессиональная ориентация, престиж профессии.

Профессия учителя в советский период входила в число наиболее популярных, наряду с медицинскими, инженерными и некоторыми другими профессиями. Она была традиционно уважаемой и авторитетной, привлекавшей интерес не только девушек, но в значительной степени и юношей. Тогда существовала гарантия трудоустройства по учительской профессии, а также применялась обязательная отработка после окончания ВУЗа по приобретенной профессии с последующим свободным выбором места трудоустройства.

Выбору школьниками учительской профессии существенно способствовала систематическая профориентационная работа, строившаяся на основе серьезных научных разработок с учетом общественных потребностей и личных желаний школьников. Система профориентации включала в себя профессиональное просвещение с элементами профессиональной пропаганды и агитации, профессиональную диагностику, профессиональное консультирование, профессиональное воспитание и отчасти предпрофессиональную трудовую подготовку, профессиональный подбор и отбор. Следовательно, система профориентации охватывала все направления профориентационной деятельности в школе и во внешкольной сфере (предприятия, учреждения, средства массовой информации и др.).

В постсоветский период ситуация во многом изменилась, в том числе и не в лучшую сторону, что касается престижа профессии, оплаты труда и профориентационной работы. Профессия учителя, как и ряд других, потеряла прежний авторитет, потому что был понижен ее социальный статус, заработная плата учителя оказалась низкой, а начавшаяся и продолжающаяся реформа образования создала дополнительные трудности для работы учителем в новых социально-экономических условиях. Наиболее популярными стали профессии в сфере частного бизнеса, банковского дела, маркетинга и т.п. Ослабла и профориентационная работа.

Тем не менее, в педагогических образовательных учреждениях сохранился, хотя и в меньших масштабах, конкурсный отбор абитуриентов. У школьников начал возрастать интерес к учительской профессии, в частности под влиянием правительственного курса на улучшение условий и оплаты труда учителей. Однако у студентов педагогических учреждений недостаточна профессионально-педагогическая направленность личности. Значительная часть выпускников не хочет работать учителями. К тому же имеются трудности в поиске места для учительской работы, негативно влияет и фактор зарплаты. Из сказанного следует, что в стране существует проблема педагогических кадров, их подбора и отбора, более качественной подготовки планирования и гарантии трудоустройства, повышения заработной платы учителей [1, 5].

Успешное решение проблемы педагогических кадров невозможно без целенаправленной профориентационной работы со школьниками, а затем и студентами. В организации данной работы следует опираться на имеющийся отечественный и зарубежный опыт профориентации. При этом важно учитывать произошедшие в нашем обществе социально-экономические перемены, обусловившие инновационный подход к ориентации молодежи на учительскую профессию в современных условиях. Рассмотрим новую специфику педагогической профориентации по ее основным направлениям.

В профинформации для современных школьников нужно исходить из реального статуса учительской профессии. Следует говорить о том, как изменились функции учителя, содержание и технология его деятельности; какова профессиональная подготовка будущих учителей на уровне бака-

лавриата и магистратуры; какие плюсы дает эта профессия и какова перспектива улучшения условий и оплаты труда учителей; в чем специфика новых профилей специальной подготовки педагогов и др.

В диагностике профессиональной пригодности школьников к профессии учителя важно опираться на современные теории способностей; применять как классические методики определения способностей, так и новые диагностические методы, особенно практические, позволяющие осуществлять «пробы» в условиях реальной (или смежной) педагогической деятельности. Диагностике подлежат не только общепедагогические способности, но и специальные (профильные) профессионально важные качества, которые, кстати говоря, пока еще недостаточно изучены.

Профессиональное консультирование, заканчивающееся обоснованным советом о выборе той или иной профессии, должно проводиться на основе предварительной и заключительной профдиагностики школьников и при наличии полной информации о возможностях профессионального образования и трудоустройства. Необходимы и рекомендации по подготовке к освоению будущей профессии, развитию профессионально важных качеств в структуре общего развития личности и решения ее общих жизненных проблем.

Новым положительным моментом в подготовке школьников к овладению будущей профессии явилось введение в системе общего образования и в дополнение к нему предпрофессиональной (предпрофильной) подготовки, позволяющей более правильно определить личные возможности в выборе профессионального пути, причем не только благодаря тестированию, но и в процессе практических занятий, в реальных жизненных ситуациях [2]. К сожалению, в настоящее время в школах и лицеях пока применяется небольшое число вариантов предпрофессиональной подготовки, и в этой ситуации для многих школьников не существует возможности получить педагогическую предпрофессиональную подготовку. Однако такая возможность открывается в рамках профориентационной деятельности педагогических вузов и колледжей, когда на их базе функционируют школы юных педагогов, подготовительные курсы и т.п.

Успех в ориентации школьников на профессию учителя становится более значимым именно при условии постоянного сотрудничества школ и профессионально-педагогических учреждений по всем направлениям профориентационной деятельности. Школы могут и должны сделать больше в подборе кандидатов на учительскую профессию, в отборе будущих студентов-целевиков и их последующем трудоустройстве. Вузовским преподавателям нужно чаще бывать с профориентационными выступлениями в школах и привлекать студентов-практикантов для проведения такой работы.

В рамках названного выше сотрудничества в настоящее время может появиться новый аспект в содержании профориентации школьников на профессию учителя. Он связан с тем, что в профессиональном образовании современных учителей применяется компетентностный подход и в результате этого определен перечень профессиональных компетенций (функций) и компетентностей (личностных качеств), которыми должен овладеть будущий учитель. На основе этого перечня можно более целенаправленно строить всю профориентационную работу по учительской профессии в плане ознакомления с ней, диагностики и развития профессионально важных качеств, в предпрофессиональной подготовке, в подборе и отборе абитуриентов педагогических учреждений.

Поскольку среди абитуриентов и студентов всегда имеются недостаточно сориентированные на профессию учителя и работу по ней, то из этого следует, что в педагогических ВУЗах и колледжах профориентационная работа должна продолжаться, как и в школе, по всем направлениям, в рамках всех учебных дисциплин, во всех видах образовательной деятельности и на протяжении всего периода от первого до выпускного курса.

### **Библиографический список**

1. Вавилов Ю.П. Введение в профессию учителя начальных классов. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2001. – 116 с.
2. Вавилов Ю.П., Горбунова Л.Г. Анализ результатов эмпирического исследования предпрофессиональной подготовки кадетов к будущей профессиональной деятельности // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – №1. – С. 37 – 42.
3. Вавилов Ю.П., Паршикова М.В. Особенности профессиональной направленности современных школьников // Актуальные проблемы внедрения инноваций в образовательное пространство ВУЗа и школы. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 37 – 41.



**Л. Н. Данилова**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

## **УСЛОВИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С РОЖДЕНИЯ И РАННЕГО ДЕТСТВА**

**Аннотация.** Систематичное включение иностранных языков в жизнь ребёнка 0-3 лет обеспечивает их более лёгкое присвоение и освоение. В статье рассматривается подход к изучению языка в младенчестве и раннем детстве, систематизируются принципы этой деятельности и определяются её основные условия.

**Ключевые слова.** Иностранные языки, раннее детство, ранний возраст.

Обучение иностранным языкам в нашей стране демонстрирует устойчивую тенденцию к снижению возраста, в котором языки вводятся в образовательный процесс. Об этом свидетельствует увеличение учебных часов на иностранный язык в школе, введение второго иностранного языка, введение языка с 1-2 класса в школах, а также в детских садах, популярность языковых занятий в центрах раннего детского развития и других учреждениях дополнительного образования. Иностранный язык современные родители начинают вводить в жизнь ребёнка ещё в младенчестве и раннем детстве, т.е. с рождения до 3 лет. И большинство из них делают это, не обращаясь к образовательной системе: для этого родители, владеющие языками, переходят в общении с ребёнком на иностранный на часть дня, отдельные дни или полностью.

Из опросов родителей билингвальных детей мы установили, что 1) в основном инициаторами раннего языкового старта являются мамы, они же и занимаются с ребёнком, предпочитая обходиться своими силами и не прибегая к услугам образовательных учреждений; 2) обучать языку большинство мам начинает в первые 2 года жизни ребёнка, когда он ещё не начал или только начинает говорить по-русски.

Несмотря на то, что познание иностранного языка ребёнком в первые 2-3 года жизни – это не изучение в строгом смысле, а скорее его освоение и принятие, для грамотной организации занятий иностранным языком в этом возрасте важное значение имеет соблюдение определённых принципов обучения. Их можно разделить на общедидактические и методические. **Дидактические принципы** восходят ещё к идеям Я.А. Коменского.

*Принцип целенаправленности.* Этот процесс должен иметь перед собой некую цель. Родители вводят иностранный язык в жизнь своего маленького ребёнка осознанно и руководствуясь определёнными желаниями и потребностями, которые и будут определять специфику обучения. Если же цели как таковой нет, то оно быстро сходит на нет.

*Принцип научности.* Взрослый, организующий языковую среду, сам должен иметь языковые компетенции, знать детскую психологию и методики обучения маленьких детей иностранным языкам.

*Принцип доступности.* Иностранная речь должна быть в общем и целом понятной ребёнку, в противном случае пропадает не только интерес к слушанию и говорению, но и их продуктивность. Важна возрастная доступность лексики, чёткость артикуляции, содержательная доступность.

*Принцип связи обучения с жизнью.* Освоение иностранного языка должно быть востребовано в бытовой жизни ребёнка.

*Принцип систематичности и последовательности.* Его следует интерпретировать через регулярность и постоянство (одно из определений систематичности). В раннем детстве языковое обучение может быть представлено системой только при использовании строгих планов, что противоречит методике погружения. Если обучение происходит не в учреждении дополнительного или дошкольного образования (где такие планы требуются), а дома и погружением, то родители не представляют образовательный процесс как систему и последовательность элементов содержания обучения, но при этом стараются, чтобы ребёнок слышал язык регулярно. Постоянство таких занятий создаёт прочный эффект освоения.

*Принцип сознательности и активности.* Сознательность здесь проявляется в понимании ребёнком содержания иноязычной речи и способов построения высказываний, а активность в учебном процессе обеспечивается природной активностью детей в раннем возрасте (их податливостью, стремлению к познанию, лёгкостью включения в деятельность, открытостью, стремлением к подражанию или самостоятельности).

*Принцип наглядности* – один из решающих. Поскольку освоение языка связано с изучением лексики, т.е. соотношением предметов и их иноязычных названий, то именно наглядность помогает чётко установить эти связи.

*Принцип прочности* благодаря постоянному использованию языка в повседневной жизни ребёнка обеспечивает результат освоения.

Методические принципы раннего обучения иностранному языку могут быть разнообразны, в зависимости от выбранных методик, например: принцип функциональности, устной основы обучения, коммуникативной направленности обучения, принцип интенсивности, взаимодействия основных видов речевой деятельности, принцип взаимосвязанного овладения языком и культурой страны изучаемого языка и др.

Если принципы представляют собой строгие требования к организации обучения, то потенциальные возможности добиться высоких результатов в этой деятельности определяются условиями обучения иностранным языкам в раннем возрасте, в которых она осуществляется. Они раскрывают содержание принципов.

Условия, обеспечивающие эффективность освоения ребёнком иностранного языка в 0-3 года, можно разделить на педагогические и организационные.

*Педагогические условия:* учёт общего развития, речевой подготовки и возрастных особенностей детей; опора на естественную потребность детей в общении; постоянная опора на зрительную, слуховую, тактильную, вкусовую, двигательную наглядность; использование разнообразных, соответствующих возрасту и интересам ребёнка методов и приемов (чтение, иллюстрация, демонстрация, сказки, пение, заучиванием стихов, познавательные и ролевые игры, речевые игры, инсценирование); соответствие тематики речи опыту и интересам ребёнка (бытовая жизнь, окружающий мир, сказочный мир).

*Организационные условия:*

1) Статистика, приведённая в начале, подтверждает, что в раннем возрасте, как правило, обучение осуществляется на дому, и следовательно, не имеет под собой какой-либо нормативной базы, а ребёнок занимается индивидуально (или малой группой, если в семье есть и другие дети). Если в школьной классно-урочной системе время занятия ограничено 24 минутами, а в детском саду 15-30, то в домашних условиях какие-либо временные нормы определяются родителями и детьми самостоятельно и порой – спонтанно.

2) Если в образовательных учреждениях при изучении иностранных языков важное место имеет учёт родного языка, то в раннем детстве этот принцип даже вреден, а потому рекомендуется избегать ситуаций обращения к родному языку во время общения с ребёнком на иностранном. По этой причине перевод (как важный вид деятельности, компетенция и средство обучения в школьных программах) в раннем обучении детей должен отсутствовать. При этом речь идёт именно о раннем детстве, о детях, начавших изучать иностранный язык до 3 лет, между тем часто под ранним обучением методисты понимают занятия с 5-8-летними детьми. Расхождение терминологии приводит к недопониманию методических принципов. К примеру, для детских садов и школ справедлив тезис о том, что игнорирование родного языка на раннем этапе методически неграмотно и опасно недопонимания или полным непониманием языка учениками, но в 1-3 года разъяснения на родном языке, перевод незнакомых слов и прочие случаи обращения к нему грозят смешением языковых конструкций и выработке понимания об иностранном языке как вспомогательном.

3) Обеспечение возможности регулярно слышать аутентичную речь (речь иностранцев, ориентированная на их сограждан). Для этого применяются прослушивание детских песен и сказок, просмотр детских телепередач и мультфильмов.

4) Обеспечение возможности регулярного пополнения словарного запаса. Активный запас составляют слова, которые ребёнок чаще слышит дома, пассивный образуется знакомой, но малоупотребимой в семье лексикой. Основным средством расширения словаря способно стать чтение ребёнку вслух. Источником информации может служить любая художественная и познавательная литература, соответствующая возрасту.

5) Создание благоприятной эмоциональной атмосферы (похвалой, доброжелательным отношением, смехом, играми, пением, чтением, творческой деятельностью и т.д.).

6) Использование иностранного языка как средства познания мира (как окружающей действительности, но при помощи иноязычной лексики, так и реалий другой культуры).

7) Использование иностранного языка в любых видах деятельности ребёнка (игры, рисование, лепка, приём пищи, прогулка и т.д.); говорение на языке в любых условиях, дома и на улице.

Изучение иностранных языков обладает большим положительным воспитательным и развивающим воздействием на ребёнка, легче протекает в детском возрасте, и именно с возрастом детей закономерно связан уровень освоения языка. Младенчество и раннее детство являются тем периодом, когда и влияние языка на ребёнка, и способности детей к усвоению языка являются максимальными. Для этого необходимо создание особой языковой среды и специальных условий, принципиально отличающихся в ряде позиций от условий обучения детей старшего дошкольного и школьного возраста.

УДК 316.628-057.87

**Н.С. Захарук**

*аспирант*

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»,  
Минск, Республика Беларусь*

### **УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К МАТЕРИНСТВУ У СТУДЕНТОК**

**Аннотация.** В статье представлен теоретический аспект изучения проблемы психолого-педагогических условий, а также выделены модели формирования психологической готовности материнства у студенток в образовательном процессе

**Ключевые слова.** Материнство, психологическая готовность к материнству, психолого-педагогические условия, образовательный процесс, студенческая молодежь.

Проблема психолого-педагогических условий подготовки девушек к материнству в современном мире является актуальной. Социально-экономические трансформации в современном обществе привели к возрастанию образовательной и профессиональной роли женщины, в связи с чем, большинство современных женщин стремятся к независимости, высокому профессиональному статусу. Это приводит к тому, что снижается статус матери, уменьшается потребность иметь детей, рождение детей откладывается на более поздний возраст, отмечается рост сознательно бездетных семей. Для создания благоприятных психологических условий развития ребенка и исключения проявлений девиантного материнства необходимо социально-психологическая подготовка девушек к осознанному материнству в условиях образовательного процесса, к выработке позитивной мотивации беременности, вынашивания и рождения ребенка, формирование у них готовности к созданию здоровой семьи.

Все исследователи вышеназванной проблемы сходятся во мнении, что родительская семья, прежде всего, мать, а также система детско-родительских отношений является самым первым, а потому и самым значимым источником формирования психологической готовности к материнству. Как указывают Д. В. Посходиева, Т.Ц. Дугарова, данная задача также может быть успешно решена в системе государственного образования через создание условий преемственности по данной проблеме между образовательными учреждениями и семьей. Авторы говорят о необходимости формировать психологическую готовность к материнству на этапе латентного материнства, которое на взгляд авторов характеризуются «неосознанным присвоением матрицы материнства, свойственной женским поколениям родительской семьи, и внесением в нее оригинальных особенностей собственного опыта развития» [3].

Е. Ю. Шулаковой показана эффективность обучающей модели программы «Материнская школа» при наличии следующих условий: сочетании психовозрастных особенностей развития девушек и матерей различного возраста, преподавании на основе принципа диалогизации, всестороннее рассмотрение вопросов создания здоровой семьи и воспитания здорового ребенка; включение принципа самодиагностики как осознание и формулирование участниками групп собственных личностно зна-

чимых проблем и определение путей их решения, учет особенностей семейно-бытовых и социально-культурных условий жизни [4].

Е.Н. Васильевой, А.В. Щербаковым показано изменение уровня психологической готовности молодежи к родительству средствами тренинговой программы «эффективное родительство». В процессе работы студенты получали теоретические знания посредством прослушивания мини-лекций, а также просмотра видеолекций и видеоиллюстраций. В процессе тренинга использовалась техника ролевой игры, в ходе которой участники могли принимать на себя и разыгрывать различные роли: роли «Ребенка», «Родителя». Рисуночные техники отражали диагностическую, развивающую и психотерапевтическую функции для решения поставленных задач. Использовалась техника «анализ конкретных случаев» в ходе решения практические задачи из сферы семейной проблематики, из реальной консультативной практики [5].

Учитывая тесную связь ценностного отношения к родительству и психологической готовности к нему, формирование позитивной установки к материнству, должно основываться на принципах эмоциональной привлекательности родительства, выстраивания ценностной приоритетности родительства, стимулирования позитивных личностных ожиданий родительства. Как отмечает Е.В. Евдокимова, повышение эмоциональной привлекательности, личностной приоритетности родительства и ожидаемого от него эффекта способствует росту у студентов вуза психологической готовности к его реализации [2].

И. Г. Григорьян структурированы факторы формирования готовности к материнству, которые делят на социальные, биологические и психологические. К биологическим факторам относятся: хронологическое начало половой жизни, репродуктивное и психическое здоровье девушки, особенности формирования полового поведения, количество половых партнеров до наступления беременности, фактор ранней беременности. Среди социальных: «законность» половых отношений, «законность» беременности, уровень образования девушки, стереотип материнского поведения по женской линии в семье девушки, тип семьи и семейных отношений, отношение родителей к «претензиям» дочери на «взрослость» и самостоятельность, сепарация от родителей, специфика онтогенетического развития материнства, отношение к ранней половой жизни и беременности в обществе, аддиктивное поведение, асоциальное поведение, социальная дезадаптация, опыт перенесенного сексуального насилия. Психологические факторы: компетентность в сфере планирования репродуктивного поведения, личностное отношение к началу ранней половой жизни и беременности со стороны девушки, возможности самореализации и самовыражения, специфика взаимоотношений с матерью, специфика протекания процессов идентификации – индивидуализации с собственной матерью, специфика протекания процессов деидеализации матери, наличие и степень разрешенности внешних и внутренних личностных конфликтов, личностные качества, ценностно-смысловые ориентации личности, уровень самооценки, способность адекватно реагировать на стрессогенные ситуации, уровень зрелости половой идентичности, умение строить зрелые субъектные отношения с окружающими [1].

Несмотря на имеющиеся исследования в данной области, «не существует адресной образовательной программы, направленной на воспитание будущих матерей и отцов в рамках образовательного процесса» [3]. Также необходимо отметить, что условия формирования психологической готовности студентов к материнству практически не предполагают деятельность на формирование установки на здоровый образ жизни. На наш взгляд, развитие представлений о здоровом образе жизни у студенческой молодежи должно быть тесно увязано с задачей формирования психологической готовности к материнству. Необходимость следования здоровому образу жизни должна осмысливаться студентами, прежде всего, девушками, как подготовка к полноценной роли родителя.

Воспитательная работа может быть организована через формирование целостного понимания собственной гендерной идентичности и соотнесения его с представлениями о здоровом образе жизни как элементе подготовки к последующим этапам гендерного становления. Сочетание представлений разного уровня, реализуемых в рамках образовательного пространства учреждения высшего образования, может обеспечить продуктивность формирования ценностной сферы будущих матерей.

В этой связи, образовательное пространство учреждения высшего образования является важным средством формирования позитивной направленности на материнство и здоровый образ жизни у современных студентов.

#### **Библиографический список**

1. Григорьян И.Г. Факторы и психолого-педагогические условия формирования готовности студентов к материнству // Известия Самарского научного центра РАН. 2012. – №2-2. – С.362-365.

2. Евдокимова Е.В. Формирование ценностного отношения к родительству у студентов вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Пятигорск, 2015. – 25 с.
3. Посходиева Д.В., Дугарова Т.Ц. Психолого-педагогические основы формирования материнства и отцовства у студентов // Вестник БГУ. – 2011. – №1. – С.167-171.
4. Шулакова Е.Ю. Формирование психологической готовности девушек к здоровому образу жизни и осознанному материнству: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Н. Новгород, 2002. – 201 с.
5. Щербаков А.В., Васильева Е.Н. Изменение уровня психологической готовности молодежи к родительству средствами тренинговой программы «Эффективное родительство» // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11(3). – С.584-589.

УДК 371

**Т.Н. Канашевич**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Белорусский национальный технический университет, Минск, Республика Беларусь*

**Н.В. Костюкович**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Научно-методическое учреждение «Национальный институт образования» Министерства образования Республики Беларусь, Минск, Республика Беларусь*

## **ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ПЕРЕХОДЕ С I НА II СТУПЕНЬ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье определены особенности, учет которых необходим для успешной реализации преемственности между I и II ступенями общего среднего образования.

**Ключевые слова.** Преемственность, готовность к продолжению обучения.

Переход с I на II ступень общего среднего образования совпадает с переходным периодом у учащихся от младшего школьного к подростковому возрасту. В это время происходят существенные изменения в психике ребенка. «Подростковый возраст – это своего рода сензитивный период по отношению к действию факторов, влияющих на рост индивидуальных интеллектуальных ресурсов: развиваются формальное (теоретическое) мышление как основа усвоения научных понятий, готовность строить гипотезы, искать и обсуждать противоречия, стремление использовать разнообразные подходы к проблемной ситуации, индуктивно-дедуктивный строй мышления, интерес к будущему, интеллектуальная независимость, направленность на самообразование» [1, с. 99]. Формируется собственное мнение, взгляды. Существенно меняется характер самооценки, определяющими становятся качества, которые проявляются в общении. Эмоциональное самочувствие ребенка формируют в большей степени взаимоотношения с товарищами, а не только отношения с учителями и достижения в учебе [2, 5]. Приход вчерашнего четвероклассника в «новую» школу (на II ступень) связан в первую очередь с изменением социальной ситуации. У учащегося возникает необходимость общаться со множеством учителей, сталкиваться с разнообразием требований, быть более ответственным, инициативным, самостоятельным, заново утверждаться в глазах педагогов.

Многие авторы (Д.Б. Эльконин, А.В. Кирьякова, Е.А. Крюкова, В.Н. Петрова и другие) по результатам проведенных исследований отмечают, что учащиеся подросткового возраста отличаются «резким снижением познавательной мотивации, низким уровнем сформированности учебной деятельности, ухудшением показателей учебной успешности, нарастанием проявлений ригидности, отсутствием инициативы и творческого отношения к учебе» [1, с. 100]. По мнению Э.Г. Гельфмана и М.А. Холодной, основной причиной этих негативных проявлений является несоответствие социальной ситуации (образовательной среды) познавательным и личностным особенностям учащихся подросткового возраста. Результаты ранее проведенных исследований свидетельствуют о снижении успеваемости у 50 – 80% процентов учащихся при переходе на II ступень общего среднего образования.

Следовательно, переход с I на II ступень общего среднего образования, как любой переходный этап, требует, с одной стороны, определенной подготовительной работы, с другой, предусматривает адаптационный период.

Готовность к обучению на II ступени общего среднего образования включает:

- интеллектуальную готовность (усвоение программного материала начальной школы);
- функциональную готовность (сформированность основных компонентов учебной деятельности);
- психологическую готовность (сформированность психологических составляющих младшего школьника: произвольность психических процессов, рефлексия (личностная, интеллектуальная), внутренний план действий (планирование в уме, умение анализировать), понятийное мышление)
- эмоциональную готовность к обучению в средней школе (адекватность переживаний);
- нравственно-волевую готовность (качественно новый тип взаимоотношений со взрослыми и сверстниками);
- личностную готовность (мотивы);
- физическую готовность (состояние здоровья) [4].

Иными словами, учащийся, который готов к обучению на II ступени общего среднего образования, не испытывает страха перед необходимостью посещения учреждения образования, участвует в общественной жизни, способен общаться с учителями, отличается устойчивым позитивным настроением и стабильной успеваемостью.

В период адаптации возникает необходимость создания условий, способствующих переходу учащихся из 4-го класса в 5-й. В работе с учениками на II ступени необходимо сохранить и развить основные способы и формы организации процесса обучения на I ступени общего среднего образования, организовать взаимодействие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, создать благоприятную эмоциональную обстановку.

С целью изучения преемственности и влияния ее на учебные достижения учащихся при обучении математике нами было проведено анкетирование в котором приняли участие 60 учителей математики, работающих на II ступени общего среднего образования, и 34 учителя начальных классов школ № 64, 196 и гимназий № 1, 10, 20, 23, 50 г. Минска [3].

Анализ результатов проведенного исследования позволяет отметить, что реализация преемственности между I и II ступенями общего среднего образования при обучении математике требует изменений.

Среди причин, обусловивших такую точку зрения, учителя выделили недостаточную взаимосвязь с позиции обеспечения преемственности программ обучения математике и учебно-методических комплексов для рассматриваемых ступеней; отсутствие согласованности в деятельности педагогов; снижение успеваемости и интереса учащихся при изучении математики в условиях перехода с I на II ступень общего среднего образования; возникновение трудностей в усвоении математического содержания учащимися 5-х – 7-х классов.

Наличие такого комплекса негативных проявлений, по мнению как учителей начальных классов, так и учителей математики, работающих на II ступени, оказывается следствием недостатков в обеспечении преемственности рассматриваемых ступеней. По результатам анкетирования нами выделены отдельные направления по улучшению преемственности при обучении учащихся математике. Особого внимания в целях повышения качества учебных достижений учащихся требуют: изменение подхода к подбору и порядку изучения математического содержания на обеих ступенях; обеспечение качественными учебно-методическими комплексами; согласование технологии и содержания математического образования на обеих ступенях обучения.

Таким образом, в результате проведенного анализа психолого-педагогической литературы, научных исследований нами выявлены особенности реализации преемственности между I и II ступенями общего среднего образования. К ним относятся: совпадение перехода учащегося из 4-го в 5-й класс со смежной стадией умственного развития (от конкретных операций с объектами к формальным операциям); с сензитивным периодом в отношении проявления и продуктивного развития индивидуальных интеллектуальных ресурсов; изменением коммуникативной ситуации и характера общения в системах «учащийся–учитель», «учащийся–учащийся»; усилением влияния мнения одноклассников на самооценку учащихся.

### Библиографический список

1. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. - СПб. : Питер, 2006. – 384 с.
2. Диагностика школьной дезадаптации : науч.-метод. пособие для учителей нач. кл. и шк. психологов / Н.Г. Лусканова [и др.]. – М. : Консорциум «Соц. здоровье России», 1993. – 127 с.
3. Канашевич Т.Н. Изучение состояния преемственности между I и II ступенями обучения

математике // Пачатк. шк. – 2009. – № 9. – С. 30–32.

4. Канашевич Т.Н. Некоторые аспекты преемственности обучения и воспитания при переходе с I на II ступень общего среднего образования // Весн. адукацыі. – 2007. – № 2. – С. 16–18.

5. Шактамаева Д.Г. Педагогические условия развития положительной мотивации к учению у младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; Якут. гос. ун-т. – Якутск, 2007. – 23 с.

УДК 159.9

**Е.Н. Корнеева**

*кандидат психологических наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический*

*университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ СТАЖЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** Психологическое сопровождение педагогов с разным стажем профессиональной деятельности ориентировано на профилактику их эмоционального выгорания и учет специфики саморегуляции. Оно включает в себя разные формы групповой и индивидуальной работы, объединенные рамками концепции субъектной регуляции образовательного взаимодействия.

**Ключевые слова.** Психологическое сопровождение педагогов, эмоциональное выгорание, саморегуляция, субъектная регуляция образовательного взаимодействия.

Условия протекания и содержание профессиональной деятельности педагога влияют на состояние и эмоции субъекта труда, вызывают изменение в оценке ситуации, своих действий, их соответствия этическим нормам и требованиям, а также своим возможностям. Развивающееся в этих условиях психическое выгорание становится основным фактором профессиональной деформации личности педагога [1]. Накопленные в психологии данные свидетельствуют о том, что у представителей различных профессиональных групп обнаруживается специфика в проявлении синдрома выгорания, как в отношении выраженности его отдельных компонентов, так и их структурной организации, факторов, порождающих специфическую динамику его формирования. Вопрос же о специфике психологического сопровождения субъектов труда с разными структурными особенностями их личностных деформаций и различными внутриличностными ресурсами, сопряженными со стажем их профессиональной деятельности, во многом остается открытым. Решение данной проблемы имеет не только прикладное значение для профилактики и коррекции проявлений синдрома выгорания у педагогов, но и теоретическое значение в плане понимания роли субъектности педагогов и субъектной регуляции их профессионально педагогического взаимодействия с учетом их профессиональной специфики.

Работа была выполнена на педагогах дошкольных учреждений образования городов Ярославля и Рыбинска. Численность их составила 86 человек. Общий стаж профессиональной педагогической деятельности работников колебался от 2-х до 37 лет. В зависимости от стажа работы они были поделены на две группы. В первую вошли педагоги со стажем менее 10 лет (их численность составила 42 человека), во вторую – со стажем более 10 лет (всего 44 человека).

Для оценки специфики и уровня эмоционального выгорания использовалась методика В.В. Бойко. Полученные результаты свидетельствуют в целом об умеренном уровне эмоционального выгорания работников дошкольных образовательных учреждений (группа 1 - 5,24 и группа 2 - 5,67 балла соответственно). Однако между первой и второй группой были обнаружены значимые различия в выраженности отдельных симптомов выгорания, в частности такие как «Эмоциональный дефицит», «Неудовлетворенность собой», «Тревога и депрессия», «Эмоциональная отстраненность», «Психосоматические нарушения». В группе 1, то есть у педагогов ДОУ со стажем работы менее 10 лет, выше показатели эмоционального дефицита, то есть содержание их профессиональной деятельности и ситуации педагогического взаимодействия с воспитанниками, их родителями, коллегами и администрацией лишь в незначительной мере волнуют их, вызывают всплески и изменение эмоциональных состояний, а общение воспринимается как профессиональная рутина. У педагогов 2-й группы выше показатели неудовлетворенности собой (5,73 балла), уровня тревоги и депрессии (6,1 балла), эмоцио-

нальной отстраненности (8,21 балла, что более чем в 2 раза выше, чем в группе 1), уровня психосоматических нарушений (6,4 балла). Таким образом, у педагогов долгое время работающие в ДООУ и имеющие стаж более 10 лет не просто обнаруживают риски ухудшения состояния здоровья и роста тревожности, в том числе обусловленной кадровой политикой деятельности ДООУ, но и более высокие показатели эмоциональной отстраненности и неудовлетворенности собой. Наибольшую опасность представляют высокие показатели эмоциональной отстраненности таких педагогов. Дети дошкольного возраста, как никто, нуждаются в любви, принятии, заботе и сочувствии, которое они хотят видеть не только со стороны родителей и других членов семьи, но и работников детских садов, с которыми они контактируют. Эмоционально холодные и отстраненные педагоги не просто не создают условий для развития эмоциональной сферы своих воспитанников, но в сочетании с повышенной критичностью и неудовлетворенностью собой и создают риски личностных деформаций детей (формирования у них повышенной тревожности, мнительности, стеснительности и агрессивности).

В качестве важнейшего внутриличностного ресурса педагогов выступают их способности и готовность к саморегуляции. Для их оценки нами использовалась методика В.И. Моросановой. Полученные результаты показали, что педагоги 1-й группы, с опытом (стажем) работы менее 10 лет имеют более высокие средние значения по шкалам «Моделирование», «Программирование» и «Гибкость», а педагоги, имеющие профессиональный стаж более 10 лет (2-я группа) имеют более высокие средние значения по шкалам «Планирование» и «Самостоятельность». То есть молодые начинающие педагоги (группа 1) способны и готовы учиться, использовать положительный опыт друг друга и успешно работающих коллег, могут конструировать ментальные модели ситуаций образовательного взаимодействия, строить на их основе программы взаимодействия, предусматривают разные варианты решения типовых образовательных задач. А более опытные педагоги (2-я группа) регулируют свою деятельность через более тщательное и умелое ее планирование, опирающееся на рефлексивную оценку собственного опыта образовательного взаимодействия. Также педагоги 2-й группы имеют более высокий общий уровень саморегуляции по сравнению с педагогами 1-й группы, соответственно 38,4 и 28,6 балла. Таким образом, внутриличностная ресурсность в форме способности и готовности к саморегуляции педагогов ДООУ не уменьшается, а увеличивается по мере обретения ими опыта профессиональной деятельности. У педагогов 2-й группы все компоненты саморегуляции обнаружили положительную корреляционную связь между собой, то есть способны замещать и компенсировать друг друга. У педагогов 1-й группы компоненты саморегуляции не обнаруживают подобного интеграционного единства.

Психологическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов ДООУ должно быть одновременно направлено на профилактику негативных профессиональных деформаций их личности и повышение эффективности и конструктивности их образовательного взаимодействия [2]. При этом под эффективностью следует понимать получение положительного воспитательного и развивающего эффекта для детей, а под конструктивностью образовательного взаимодействия отсутствие враждебности и напряженности в отношениях детей, педагогов, родителей, готовность разворачивать его в разных ситуациях. Концепция субъектной регуляции образовательного взаимодействия позволяет выделить и учесть субъектные характеристики и факторы регуляции образовательного взаимодействия [3], выстроить на ее основе программу сопровождения педагогов.

Проведенное исследование обнаружило различные риски профессиональной деформации у педагогов с разным стажем педагогической деятельности и различную способность их к купированию данных деформаций за счет наличия внутриличностных ресурсов. Таким образом, в содержание и задачи психологического сопровождения педагогов ДООУ, выступающих в качестве субъектов профессиональной деятельности и образовательного взаимодействия должны быть включены мероприятия по их исходной и текущей психологической диагностике, психологическому консультированию и социально-психологическому обучению с использованием методов игрового моделирования. При этом должно быть учтено, что субъектные характеристики педагогов с разным стажем профессиональной деятельности существенно различаются. У молодых начинающих педагогов субъектная активность проявляется в ментальных и коммуникативных действиях, у опытных в эмоционально регуляторных. Осознанность субъектов педагогического общения имеет разную направленность: у начинающих на процесс, у опытных - на результат. Пристрастность субъектов образовательного взаимодействия ведет к редуцированию той части профессиональных обязанностей, которые вызывают у начинающих педагогов негативную эмоциональную реакцию, а у опытных педагогов она может выразиться в тревоге и общей разочарованности, возникающих на фоне эмоционального выгорания.

Осознание педагогами своих сильных сторон, ресурсов и возможностей, позволяет им во взаимодействии с представителями психологических служб выработать правильную тактику реализации



задач профессиональной деятельности без ущерба для своего психического и физического здоровья и риска потери ДОУ ценных педагогических кадров.

### Библиографический список

1. Бойко В.В. Синдром профессионального выгорания в профессиональном общении. – СПб.: Питер, 2011. – 105 с.
2. Водопьянова Н.Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. – СПб.: Изд-во СПб университета, 2011. – 160 с.
3. Корнеева Е.Н. К вопросу о регуляции образовательного взаимодействия и управлении им. – Вестник университета. Серия «Социология и управление персоналом». – 2008. – № 2. – С.84-87.

УДК 159.9 316.6

**А.И. Коротаева**

*кандидат психологических наук, старший преподаватель  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

### СПЕЦИФИКА МОТИВАЦИИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема мотивации и адаптации младших школьников и особенности взаимодействия мальчиков и девочек в начальной школе.

**Ключевые слова.** Взаимодействие, учебная мотивация младших школьников.

Поступление ребенка в школу, начальное образование – сложный процесс, психика ребенка испытывает нагрузку в связи с изменением образа жизни, увеличением и качественным усложнением требований, которым младший школьник должен соответствовать. [1, с.47] Успешное приспособление к школьной жизни обеспечивается целым комплексом условий, одно из важнейших – взаимоотношение в детском коллективе.

Для получения более подробной информации об уровне адаптации и мотивации к школе нами была использована методика Н.Г. Лускановой «Мотивация и адаптация ребенка в школе». Данная методика использована для изучения степени адаптации ребенка в начальной школе, а также об эмоциональном отношении ребенка к обучению в школе.

В начале изучения взаимосвязи мы определили, каким образом меняется уровень мотивации и адаптации ребенка к школе в разных классах и в зависимости от пола ребенка.

Обратимся к данным исследования. Итак, во втором классе девочки демонстрируют средний уровень адаптации и мотивации к школьной жизни. Среди опрошенных мальчиков доминирует внешняя мотивация, положительное отношение направлено на внеучебные ситуации. Разный уровень мотивации и адаптации мальчиков и девочек является результатом не только гетерохронного развития, но и образовательной ситуации. Изначально девочкам легче выстраивать отношения с учителем: во – первых, в младшей школе, чаще всего, педагогом является женщина как носитель феминных ценностей; а во – вторых, именно в учебных ситуациях от мальчиков требуют проявления типично феминных качеств, что противоречит их ситуации развития. [3, с.243] Следствием данной ситуации является преобладание среди мальчиков-второклассников интереса к внешним сторонам школьной жизни.

К четвертому классу ситуация изменяется. Существуют значимые различия в мотивации и адаптации детей к школе между вторым и четвертым классом ( $p \leq 0,000$ ). Кроме того существует значимые отличия и в мотивации и адаптации между мальчиками и девочками второго класса ( $p \leq 0,05$ ), Девочки демонстрируют более высокий уровень мотивации во втором классе, что характеризует современную образовательную ситуацию – девочки в начальной школе демонстрируют более высокий уровень академической успеваемости, что объясняется рядом причин, о которые рассматривались выше.

Следуя традиционной логике рассуждения, возможно сформировать вывод о взаимосвязи общеинтеллектуального уровня развития ребенка, осознанием и принятием требований школы как социального института и уровнем мотивации.

Однако при объяснении подобной ситуации нельзя игнорировать тот факт, что учение имеет полимотивированный характер, то есть к нему побуждает школьника не один, а ряд мотивов различного свойства [2]. Так, высокий уровень мотивации к учению не позволяет однозначно судить о высоких учебных результатах младшего школьника, бесконфликтности его адаптации. Мотивация младших школьников высокого уровня имеет ряд сложностей:

- интересы младших школьников неустойчивы и ситуативны, достаточно быстро удовлетворяются и без необходимой поддержки угасают;
- часть младших школьников нацелена, главным образом, на получение высокой оценки («отметочная» мотивация), а не на сам процесс получения знаний;
- к четвертому классу младший школьник, как правило, реализует в своем поведении социальные мотивы, содержание которых не всегда допускает противоречие нормам и ценностям, доминирующим в окружении четвероклассников.

Данные особенности, а также целый комплекс причин, связанных с конкретными учебно – педагогическими ситуациями не допускает считать высокий показатель мотивации и адаптации к учению признаком успешности ученика в школьной жизни.

На следующем этапе исследования проведена методика социометрии в модификации Я.Л. Коломенского для младших школьников «Выбор в действии»

Особенностью данной модификации является адаптированные для младшего школьного возраста системы выборов. Так, данная модификация предусматривает различное выявление отношений младших школьников к друг другу. «Выбор в действии» (например, «Поздравь товарища») [4, с.158] позволяет лучше выявлять взаимоотношения между мальчиками и девочками, чем «Выбор друга по парте» не только потому, что каждый ученик уверен, что его выбор останется в тайне, но и по причине характера самого выбора. В «Выбор друга по парте» ученик проявляет свою симпатию к другу через желание вместе сидеть за одной партой, выполнять определенную постоянную деятельность. В ситуации «Выбора в действии» проявляется симпатия к однокласснику, стремление доставить ему удовольствие.

С помощью данной методики проанализирована динамика взаимоотношений младших школьников. От второго к четвертому классу сокращается число невзаимных выборов у мальчиков, то есть они более осознанно подходят к выбору партнера по общению. Девочки обнаруживают примерно одинаковый уровень взаимных и невзаимных выборов, как во втором, третьем, так и четвертом классе. Вместе с тем, уменьшается число выборов своего пола, причем девочки выбирают свой пол реже, чем мальчики мальчиков, обнаруживая при этом значимость различий ( $p \leq 0,05$ ).

Подобный интерес к противоположному полу и увеличение взаимных выборов, позволяет выявить у четвероклассников процесс активного формирования рефлексии как средства установления межличностных отношений между мальчиками и девочками. На данном этапе, как мальчики, так и девочки более осознанно подходят к выбору партнера по общению. Важным является значимый скачок в развитии осознания выбора у мальчиков по сравнению с девочками. Динамика в изменении самосознания у девочек в отношении к выбору партнера имеет не настолько значительная. Значимые различия обнаруживаются в сокращении невзаимных выборов у мальчиков от второго к четвертому классу ( $p \leq 0,01$ ). При этом значимо уменьшается выбор своего пола ( $p \leq 0,000$ ) между вторым и четвертым классом, и увеличивается выбор противоположного статистически незначимо. Между третьим и четвертым классом также существуют значимые различия в уменьшении выбора своего пола ( $p \leq 0,000$ ). Во втором классе мальчики значительно чаще выбирают представителей своего пола ( $p \leq 0,05$ ). Так, девочки в условиях феминной образовательной среды способны более часто, чем мальчики выступать инициаторами общения, организаторами игр или мероприятий. Поэтому они легче устанавливают связи как со своим, так и противоположным полом, не вызывая при этом осуждения, ни со стороны одноклассников, ни со стороны значимых взрослых. В четвертом классе мальчики значительно реже совершают невзаимные выборы в отличие от девочек того же возраста ( $p \leq 0,05$ ).

Итак, девочки проявляют большую свободу в общении, чем мальчики, это выражается в принятии ряда девочек в группы мальчиков. В классах, которых проводилось исследования лидерами являлись девочки, демонстрирующие амбивалентность поведения, вступая в отношения как с мальчиками так и девочками, подобная ситуация считалась нормой в данной группе. Кроме того, увеличенная ориентация на выбор противоположного пола со стороны девочек, может быть вызвана более

ранним их взрослением и интенсивным развитием коммуникативности, по сравнению с мальчиками, которые ориентированы на предметный мир.

### Библиографический список

1. Камакина О.Ю. Особенности отношения к здоровью детей младшего школьного возраста и их родителей // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2009 – Т. 15. – № 3. – 190 с. – С. 46-49.
2. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. – Ярославль: ЯГПУ, 2007. – 570 с.
3. Коротаева, А.И. Динамика развития гендерной идентичности младших школьников // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки, с. 241-244
4. Реан, А.А., Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан Я.Л. Коломинский - СПб.: Прайм-еврознак, 2008 – 574 с.

УДК 159.9

**Е.В. Короткова**

*магистрант*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам профессионального самоопределения студентов училища олимпийского резерва. Рассмотрены факторы профессионального самоопределения, обозначены направления помощи студентам.

**Ключевые слова.** Психолого-педагогическое сопровождение, студенты, профессиональное самоопределение.

В системе подготовки российских спортсменов создана одна из уникальных структур – училище олимпийского резерва (далее УОР), позволяющая не только обеспечить особенно одаренных в спорте студентов достойной спортивной подготовкой для пополнения резерва сборных команд России по олимпийским видам спорта, участвовать в соревнованиях самого высокого уровня, но и одновременно обеспечивающая спортсмену социальную защиту – студент-спортсмен получает квалификацию «Педагог по физической культуре и спорту». Следовательно, образовательная деятельность студентов, обучающихся в УОР, специфична и включает в себя не только активность студентов, направленную на овладение профессиональными компетенциями, как у всех студентов, получающих профессиональное образование, но и на спортивное совершенствование, состоящее из тренировочного процесса и участия в соревнованиях. Такая равноценность двух приоритетных задач, а также особенности спортивной карьеры и проблемы, как справедливо пишет Т.А. Мулендейкина, актуализируют вопрос: размышляет ли студент, пока он еще действующий спортсмен, о том, где, с кем, как он будет работать после обучения в спортивном заведении? Иными словами, сформировано ли у него социально- профессиональное самоопределение [4].

Существует несколько подходов к определению **профессионального самоопределения**. Профессиональное самоопределение рассматривается как определение себя относительно выработанных в обществе и осознанно принятых человеком критериев профессионализма. А.А. Бодалев рассматривает профессиональное самоопределение как процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации [1].

**Психолого-педагогическое сопровождение** профессионального самоопределения – это особая сфера деятельности педагогов и психологов, ориентированная на взаимодействие со студентами по оказанию им поддержки в личностном и профессиональном росте, адаптации, принятии решений о выборе специализации, построении проекта дальнейшего профессионального пути и последующего

самоутверждения в профессиональной деятельности. Несмотря на то, что проблема профессионального самоопределения активно исследуется и обсуждается профессиональным сообществом, помощь студентам-спортсменам в профессиональном самоопределении сохраняет свою актуальность. Так, например, в последнее время во многих работах исследуются отдельные показатели профессионального самоопределения спортсменов учебных заведений олимпийского резерва, но не смотря на это, все же эту проблему признать хорошо изученной нельзя.

Анализ научных исследований, публикаций и теоретической литературы (О.А. Мильштейн, Р.В. Загайнов, С.Н. Шахвердиев, О.Ю. Сенаторова, Н.Б. Стамбулова) о специфике спортивной карьеры и о помощи студентам позволил выявить некоторые проблемы, связанные с профессиональным самоопределением студентов училищ олимпийского резерва.

Одна из основных проблем, по мнению специалистов состоит в том, что зачастую спортсменам достаточно трудно сделать профессиональный выбор, поскольку сформировавшиеся за долгие годы спортивная направленность личности весьма инертна и «тормозит» процесс выбора новой сферы жизненной самореализации [5].

В процессе социально-профессионального самоопределения у студентов-спортсменов возникают личностно-значимые проблемы, которые связаны с трудностями в профессиональной самоидентификации (неосознанность ценностей и смыслов профессиональной деятельности; недостаток знаний, умений, необходимых для становления и поддержания профессионального статуса, недостаток опыта профессиональной деятельности; слабая развитость адаптивных способностей студента); с отсутствием готовности к проектированию профессиональной карьеры (слабая информированность о профессиях, в которых возможен карьерный рост, о статусах и ролях, предлагаемых будущей профессией; недостаточная вовлеченность студентов-спортсменов в будущую профессиональную деятельность); с затруднениями в освоении общеобразовательных программ, связанными с отсутствием привычки к учебной работе, с недостаточным уровнем самостоятельности, с неспособностью переносить качества, сформированные в спорте, на учебную деятельность. Как пишет О.А. Мильштейн, всё это сводится к одной актуальной проблеме – к поиску системы, которая должна максимально быстро помочь спортсмену перейти от одной его социальной роли к другой [2].

Основная **цель психолого-педагогического сопровождения** профессионального самоопределения студентов-спортсменов в рамках образовательного учреждения спортивной направленности видится в создании благоприятных организационно-педагогических условий, в которых студент станет активным автором при разработке альтернативного сценария своей профессиональной жизни и которые будут способствовать развитию интегральных характеристик личности (направленности, компетентности, гибкости, самосознания), обуславливающих, по мнению Л.М. Митиной, успешность карьеры [3].

Таким образом, сопровождение профессионального самоопределения должно выступать как:

1. Равноценная составляющая процесса образования, наряду с обучением и воспитанием. Основная задача – развивать способности студентов проектировать цели, расставлять приоритеты, делать выбор. Для этого необходимо серьезно пересмотреть содержание существующего образовательного процесса.

2. Комплексный подход, предполагающий совместную деятельность специалистов: преподавателей, использующих свои дисциплины для развития личности студентов; педагога-психолога, кураторов учебных групп; воспитателей.

3. Многоуровневый процесс, реализующийся не только в непосредственном взаимодействии студентов со специалистами, но и включающий в себя нормативно-правовое, организационно-управленческое, и ресурсное обеспечение.

4. Постепенный и непрерывный процесс. Сопровождение профессионального самоопределения должно осуществляться в период всего обучения студента-спортсмена в учебном заведении олимпийского резерва.

Положительный результат при работе по сопровождению профессионального самоопределения студентов-спортсменов возможен только при учете всех вышеуказанных особенностей, это позволит создать условия для успешной реализации задач, ведущих к профессиональным успехам.

#### **Библиографический список**

1. Бодалев А.А. Как становятся великими или выдающимися - это акмеология тоже должна исследовать //Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Вайзер, Н.А. Карповой, В.Э. Чуковского. Часть 1. М.: ПИ РАО; Смысл, 2004. – С. 82-91.

2. Мильштейн О.А. Жизненная история и спортивная карьера олимпийца: основные положения международного исследовательского проекта и результаты пилотажного исследования в Сиднее // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 7. – С. 39-40.

3. Митина Л.М., Кореляков Ю.А., Шавырина Г.В. и др. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Л.М. Митиной. М.: Издат. Центр «Академия», 2005. – 336 с.

4. Мулендейкина Т.А. Сопровождение профессионального самоопределения студентов-спортсменов высокого класса на этапе завершения спортивной карьеры // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 6(134). – С. 18–22.

5. Стамбулова, Н.Б. Психология спортивной карьеры : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Стамбулова Н. Б. ; С.-Петербур. гос. акад. физ. культуры им. П.Ф. Лесгафта. – СПб., 1999. – 40 с.

УДК 378

**О.А.Коряковцева**

*доктор политических наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

**Т.В.Бугайчук**

*кандидат психологических наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

#### **К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА**

**Аннотация.** В данной статье обобщаются теоретические и практические аспекты подготовки конкурентоспособного профессионала-педагога в условиях внедрения профессионального стандарта. В статье приводится пример подготовки педагогов-психологов с опорой на опыт федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского».

**Ключевые слова.** Профессиональная компетентность, профессиональный стандарт, педагог, психолог, дополнительное профессиональное образование.

В российском образовании происходят ключевые изменения. Особая роль в этом принадлежит педагогическому образованию, так как подготовка специалистов нового типа системы образования, способных не только видеть человека как ресурс развития общества, и знающих законы общественной жизни, но и умеющих эффективно взаимодействовать с представителями различных национальностей и конфессий. В этих условиях основополагающей целью деятельности университета является подготовка конкурентоспособного профессионала-педагога с высоким уровнем метакомпетенций и сформированной гражданской позицией [2,3].

Новые требования к качеству школьного образования, утверждение профессионального стандарта предполагают необходимость изменений в организации, содержании, технологиях и масштабе подготовки будущих педагогов и психологов.

В рамках статьи рассмотрим происходящие изменения в работе школьного психолога в условиях внедрения профессионального стандарта.

Анализ современных научных публикаций и собственный опыт дает нам право говорить о психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса в условиях реализации федеральных образовательных стандартов как целостном и непрерывном комплексе мероприятий, предусматривающих реализацию адекватных форм, методов, приемов взаимодействия всех участников образовательного процесса, при этом роль психолога в образовательном учреждении существенно изменилась. Исследование, проектирование, конструирование становятся ведущими направлениями работы педагога-психолога, что повышает требования к его профессиональным действиям и личностным ка-

чествам. Становится очевидным, что для реализации требований образовательного стандарта необходим новый подход к организации профессиональной деятельности психолога в сфере образования.

В мае 2015 года на XI Всероссийской научно-практической конференции Федерации психологов образования ее Президент В.В. Рубцов выделил ряд проблем психологической службы образования, такие как: падение качества профессиональной деятельности педагога-психолога из-за совмещения профессиональной деятельности с работой учителя, воспитателя, администратора; отсутствие регламентации типовых профессиональных задач и способов их решения в образовательных организациях; отсутствие сертифицированного инструментария профессиональной деятельности педагога-психолога и института сертифицированного пользователя; недостаточная квалификация значительного количества педагогов-психологов в решении профессиональных задач, связанных с реализацией ФГОС общего образования. Как мы видим, введение профессионального стандарта действительно актуально. Его основная задача: общественно-государственная система сертификации и аттестации видов и технологий работы практического психолога сферы образования.

Важно отметить, что 24 июля 2015 года утвержден профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», который вступил в силу с 1 января 2017 года. В его содержание включено две обобщенные трудовые функции: психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и высшего образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ; оказание психолого-педагогической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья, обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. Поэтому, с учетом профессионального стандарта целесообразно говорить и о новых требованиях к образованию педагогов-психологов.

Авторы профессионального стандарта (Ю.М. Забродин, О.И. Леонова и др.) справедливо предлагают предусмотреть возможность изменения соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего психолого-педагогического образования и согласования их содержания со стандартом профессиональной деятельности педагога-психолога. Становится очевидным, что повышение качества подготовки педагогов-психологов и выпускников в целом требует обновления системы как профессиональной подготовки, так и расширение возможностей дополнительного профессионального образования педагогического университета.

Сегодня развитая система дополнительного профессионального образования несомненно поднимает престиж учебного заведения и уровень профессиональной подготовленности обучающихся. Во всем мире реализуются программы дополнительного образования, направленные на повышение мотивации к профессиональному самоопределению, личностному и профессиональному развитию обучающихся. Отсюда, эффективные профессиональные учебные заведения «выводят в профессиональную жизнь» своих выпускников, подготовленными и имеющими несколько документов (дипломов, удостоверений, сертификатов), подтверждающих наличие различных востребованных дополнительных профессиональных компетенций.

На основе всего вышесказанного мы считаем, что настало время реализации известного девиза «Образование через всю жизнь» с опорой на международный опыт, но при этом эффективно используя собственные ресурсы и возможности системы ДПО региона.

Говоря о нормативно-правовом обеспечении, необходимо отметить, что сегодня изменились положения федерального законодательства в сфере дополнительного профессионального образования. Например, если раньше ЯГПУ им. К.Д. Ушинского имел право на реализацию программ ДПО строго по профилю вуза, то теперь круг возможностей значительно расширен.

Еще одним преимуществом, в соответствии с требованиями времени, является то, что все реализуемые программы ДПО имеют не только инвариантную составляющую, но и вариативную. Вариативность предполагает обязательный учет запроса заказчиков, а это, в нашем случае, наши студенты. Вариативные программы могут быть изменены даже в процессе реализации, если появляется дополнительный запрос. В частности, понимая, что наш выпускник, приходя на любую работу для успешной профессиональной деятельности, должен владеть многими метапредметными компетенциями.

Поэтому сегодня особым спросом пользуются такие образовательные модули, которые необходимы в рамках профессиональных стандартов, например, посредничество в конфликтных ситуациях; развитие управленческих навыков; владение иностранными языками или информационными технологиями и т.д.

Итак, в контексте развития непрерывного образования наступило время, когда освоение программ ДПО служит: доводкой уровня компетенций бакалавров до требований профессионального

стандарта; расширением спектра профессиональной мобильности выпускников вуза; профессиональной переподготовкой уже обучающегося студента, предоставляя ему возможность на получение права ведения профессиональной деятельности в смежной сфере.

Осмысленная деятельность Ярославского педагогического университета, опираясь на структурные подразделения – кафедры, мы видим что совершенствование образовательной среды университета в ближайшей перспективе связано с развитием взаимодействия с системой общего и среднего профессионального образования, как на уровне учреждений, так и на уровне реализации договоров о целевой подготовке специалистов. Следовательно, важно сформулировать ближайшую цель деятельности Университета как базового (опорного) центра подготовки учителей, обеспечивающего научно-методическую поддержку модернизации педагогического образования России в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

### Библиографический список

1. Доссэ, Т.Г., Куликов, А.Ю., Янбых, С.Л. Развитие инновационного потенциала педагога : психолого-педагогический аспект // Системогенез учебной и профессиональной деятельности материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 187-190.
2. Коряковцева О.А. Модернизационные процессы в российском образовании: новый взгляд на профессиональное развитие педагога//Культура и образование в контексте международной политики крупных государств Евразии и Америки в XIX и XXI веках: материалы международной научной конференции (27 июня 2016 г. Пекин – Ярославль). – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 235 – 245.
3. Коряковцева О.А. К вопросу о развитии российского педагогического образования в отдельно взятом вузе// Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2014. № 1 (35). С. 190-198.
4. Теория и методика профессионального образования в вопросах и ответах: учебное пособие/Бугайчук Т.В., Доссэ Т.Г., Коряковцева О.А., Куликов А.Ю., Гарханова И.Ю. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 107 с.

УДК 159.9

**А.Е. Кузьмина**

*магистрант*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет*

*им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ЛЕВОРУКИХ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования особенностей леворуких детей младшего школьного возраста, разработано и апробировано психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения.

**Ключевые слова.** Психолого-педагогическое сопровождение, леворукость, младший школьник.

Проблема обучения детей с ведущей левой рукой в настоящее время является очень актуальной. Леворукость – важная индивидуальная особенность ребенка, которую необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания.

Среди *отечественных* исследователей, занимающихся проблемой детской леворукости можно отметить таких, как М.М. Безруких, Т.А. Доброхотова, Н.Н. Брагина, Н.Н. Малярчук, Н.Е. Овсяная, В.Д. Шадриков и др. Среди *зарубежных* исследователей, занимавшихся вопросами происхождения леворукости, можно выделить С. Джексона, С. Спрингера, Г. Дейча, Н. Гешвина, А. Галабурда, М. Аннет и др.

По оценкам А.В. Семенович (1991), 70% детей от общего числа, испытывающих трудности в школьном обучении, являются левшами. Трудности в освоении письма, особенности мышления, эмо-

циональная неустойчивость настоятельно требуют психолого-педагогического сопровождения в обучении и воспитании детей-левшей [1] [4].

*Психолого-педагогическое сопровождение* - это целостный и непрерывный процесс изучения личности учащегося, ее формирования, создания условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия [3].

В нашей работе мы исходили из понятия «*леворукость*» (предпочтение левой руки в действиях) и «*левшество*» (левосторонняя асимметрия парных органов, преобладание левой части над правой) [2]. Актуальность исследования обусловлена трудностями, которые испытывают дети с ведущей левой рукой в процессе обучения в школе.

Объект исследования – дети младшего школьного возраста с ведущей левой рукой. Предмет исследования – психолого-педагогическое сопровождение леворуких детей на начальной ступени школьного образования.

Цель исследования – исследовать индивидуально-психологические особенности леворуких детей, разработать и осуществить на этой основе психолого-педагогическое сопровождение леворуких детей в процессе обучения.

Гипотеза исследования: При организации психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ведущей левой рукой необходимо учитывать особенности типа мышления детей.

Задачи исследования: 1) осуществить теоретический анализ понятия «психолого-педагогическое сопровождение»; 2) исследовать индивидуальные психологические особенности леворуких детей в теоретическом и практическом аспектах; 3) сформировать комплекс психодиагностических методик для педагога-психолога в целях обеспечения диагностического минимума в области работы с леворукими детьми, 4) провести эмпирическое исследование индивидуально-психологических особенностей леворуких детей младшего школьного возраста; 5) разработать и осуществить систему психолого-педагогического сопровождения леворуких детей с последующей проверкой ее эффективности.

Эмпирическая база исследования: МОУ СОШ № 21 г. Ярославля, ученики первого класса (возраст 6-7 лет), третьего класса (9-10 лет) и четвертого класса (10-11 лет). Выборка составила 60 учеников, из них 10 леворуких и 50 праворуких.

Для исследования проблем обучения леворуких детей был сформирован следующий комплекс психодиагностических методик: 1) для определения *ведущей руки и рукости* - комплексную методику изучения ведущей руки на основе методик М.М. Безруких «Леворукий ребенок» и системы тестов для определения рукости (М.Г. Князева, В.Ю. Вильдавский); 2) для определения *особенностей мышления* – методику «Тип мышления» (в модификации Г.В. Резапкиной); 3) для определения *самооценки* ребенка – методику «Лесенка». Для сбора дополнительной информации, сведений об успеваемости детей были проведены беседы с классными руководителями. В результате беседы выяснилось, что в классах специальное сопровождение леворуких детей ранее не осуществлялось.

Исследование показало, что из семи обследованных нами *леворуких* детей наглядно-образное мышление преобладает у пяти детей, абстрактно-символическое мышление – у двух, предметно-действенное – у одного ребенка, словесно-логическое – у одного ребенка, креативность – у одного ребенка. У *праворуких* детей выявлено предметно-действенное и словесно-логическое типы мышления. Исходя из этого, мы предположили, что в системе сопровождения леворуких детей необходимо учитывать тип мышления, а именно - леворуким школьникам для успешного обучения требуется больше наглядных методов.

Далее мы сравнили уровни *самооценки* детей лево- и праворуких. У 45% праворуких детей отмечается адекватный уровень самооценки. В то время как 6 леворуких детей имеют низкую самооценку, 3 ребенка – завышенную, 1 ребенок – средний уровень самооценки. Данные результаты послужили еще одним доказательством того, что детям с леворукостью тяжелее дается обучение без специального сопровождения, они особенно нуждаются в помощи и поддержке.

Следующей задачей было сравнение *успеваемости* праворуких и леворуких школьников. Было установлено, что у праворуких детей преобладают хорошие оценки. Их успеваемость в среднем равна «4». А леворукие дети без специального сопровождения показывают более низкую успеваемость («3»; «3/4»). Следовательно, необходимо создать специальные учебные условия для леворуких детей, помогать им осваивать учебный материал.

На основе полученных результатов были обозначены следующие направления работы по улучшению условий обучения леворуких детей: 1) с учетом преобладающего наглядно-образного типа мышления леворуких детей в процессе обучения использовать больше наглядных материалов; 2) отслеживать правонаклонный разворот тетради и прямое письмо; 3) детей пересадить ближе к окну;



4) пересадить детей слева за парты; 5) не предлагалась регулярную проверку чтения на скорость; 6) учитывать особенности познавательной сферы детей; 7) проводить работу при взаимодействии с психологом в целях преодоления и профилактики психологической нагрузки.

Через полгода было проведено *повторное* исследование. Для проверки эффективности психолого-педагогического сопровождения леворуких детей мы сравнили уровни самооценки и успеваемость учащихся до и после проведенной работы. Низкий уровень *самооценки* сохранился у двух детей из шести, при этом увеличилось количество детей со средней самооценкой – 6 человек (при первом срезе средний уровень был выявлен у одного ребенка). За данный период также повысилась *успеваемость* леворуких детей. *До психолого-педагогического сопровождения* в среднем на «3» обучались 4 ученика, на «3» и «4» - 3 ученика; на «4» - 2; на «4» и «5» - 1 ребенок, «отличников» в подборке леворуких детей не было. *После психолого-педагогического сопровождения:* обучающихся на «3» - не выявлено; на «3» и «4» - 3 ученика; на «4» - 4 ученика; на «4» и «5» - 3 ученика.

Для объективности исследования мы повторно обследовали и праворуких детей. Было выявлено, что уровни самооценки у праворуких детей остались практически без изменений, динамика успеваемости также изменилась незначительно. Это значит, что созданные условия психолого-педагогического сопровождения леворуких детей не оказывали существенного влияния на детей с праворукостью.

Таким образом, можно сделать вывод, что проведенное исследование и осуществленное психолого-педагогическое сопровождение леворуких детей способствовало нормализации их самооценки, а также положительно повлияло на успеваемость леворуких детей. Следовательно, проведенная работа показала свою эффективность и необходимость.

### Библиографический список

1. Безруких М.М. Леворукий ребёнок. – М: «Вентана – Граф», 2011. – 64 с.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. - М., 2002. – 460 с.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма. - М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2004. – 752 с.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: «Академия», 2002. – 232 с.

УДК-37.015.3

**Т.И. Левашова**

*магистрант*

*Высшая школа психологии и педагогического образования,*

*САФУ имени М.В. Ломоносова, Архангельск, Российская Федерация*

### **УСЛОВИЯ ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены и классифицированы различные варианты условий, которые повышают результативность психолого-педагогической профилактики эмоционального выгорания у педагогов дошкольной образовательной организации.

**Ключевые слова.** Субъектно-методические, организационно-методические условия.

Актуальность психолого-педагогической профилактики эмоционального выгорания у педагогов дошкольной образовательной организации (ДОО) определяется, особенностями их работы и относится к разряду стрессогенных, требующих от него больших резервов самообладания и саморегуляции. По данным исследований, труд педагога относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане видов труда [1]. Для эффективности работы по профилактике эмоционального выгорания у педагогов ДОО, следует обратить внимание на создание психолого-педагогических условий. Педагогические условия являются основным компонентом педагогической системы. Они должны

отражать совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды. Для данных условий характерно изменение и развитие с течением времени.

Изучив и проанализировав результаты научно-педагогических исследований, мы можем говорить о том, что в теории и практике педагогической науки имеют место различные типы педагогических условий: организационно-педагогические; психолого-педагогические; дидактические условия; методические; организационные; управленческие и т.д.

Рассмотрим различные варианты условий:

Методические условия – это обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного выбора, конструирования и применения элементов содержания, методов обучения. При соблюдении методических условий, процесс формирования профессиональной компетентности педагогов в вопросах профилактики эмоционального выгорания становится эффективным. Методические условия включают в себя все, что осуществляется руководителем ДОО (психологом) и влияет на овладение педагогами знаниями, умениями и отношениями.

К методическим условиям относятся: формирование системы понятий как теоретической базы изучения; выполнение педагогами самостоятельных заданий, направленных на практическое применение полученных ими знаний; формирование у педагогов умений и навыков самостоятельного пополнения знаний в профессиональной сфере; формирование активной позиции педагогов через системное использование фронтальных, кооперативных (групповая работа) методов; индивидуализация обучения через применение приемов индивидуальной работы педагогов (подготовка рефератов, персональных презентаций и т.п.).

Таким образом, при соблюдении выше названных методических условий педагогами ДОО будет способствовать формированию активной жизненной позиции, умению и желанию применять полученные знания и умения в конкретных жизненных ситуациях.

Организационные условия – это существенный компонент комплекса объектов, явлений и процессов, от которых зависят и другие, обуславливаемые феномены (объекты, явления или процессы) [4].

К организационным условиям относятся: планирование, организация, коммуникация, регулирование, контроль и корректирование процесса формирования, прежде всего, информационной культуры личности.

Управленческие условия - это условия необходимые для правильной организации процесса управления и способствующие принятию оптимальных управленческих решений, а так же грамотной оценкой результатов деятельности других работников образовательной организации.

К управленческим условиям относятся: создание благоприятной среды для педагогов; установление гуманных отношений между участниками педагогического процесса; мотивирование педагогов на совместную деятельность; координирование взаимодействия между сотрудниками; осуществление планирования деятельности ДОО; осуществление координации и контроля педагогического процесса ДОО; формирование управленческой культуры администрации ДОО; систематическое повышение своей профессиональной квалификации и квалификации сотрудников ДОО; обеспечение охраны жизни и здоровья сотрудников ДОО; владение способностью педагогического анализа; анализ развивающей среды и социально-технических условий ДОО; моделирование образовательных и педагогических ситуаций в ДОО [2; 5].

В своем диссертационном исследовании Н.Б. Буланова рассматривает и раскрывает организационно-управленческие условия адаптации пятиклассников. разработанная и реализованная программа создания организационно-управленческих условий успешной адаптации пятиклассников оказалась эффективной в ходе специально организованных мероприятий. К данным условиям Н.Б. Буланова относит: наличие команды квалифицированных, заинтересованных в успешности процесса лиц (команды единомышленников), действующих целенаправленно и согласовано; эффективное психолого-педагогическое сопровождение всех участников процесса.

Не смотря на то, что в нашем исследовании мы рассматриваем условия психолого-педагогической профилактики эмоционального выгорания у педагогов ДОО, соблюдения и использование условий заявленных в работе Н.Б. Булановой для нас будет иметь практическую значимость при организации и проведении профилактических мероприятий с педагогами ДОО [3].

Условия психолого-педагогической профилактики эмоционального выгорания у педагогов ДОО можно классифицировать на группы: (субъектно-методические, реализующиеся с позиции сотрудника образовательной организации) и организационно-управленческие (реализующиеся в группе сотрудников с позиции руководителя).

К группе субъектно-методических условий относятся:

- своевременное выявление симптомов выгорания;
- адекватно подобранный диагностический инструментарий;
- выработка ответственного отношения к собственному психическому состоянию и информирование о возможных негативных последствиях работы в конкретной области.

В группу организационно-методических условий входит:

- систематичность в профилактике эмоционального выгорания;
- использование научно обоснованных методов и форм психокоррекционного воздействия.

Исходя из вышесказанного, мы можем сделать вывод, что все условия между собой взаимосвязаны, без соблюдения какого-либо из них значительно снижает результативность профилактической программы. Таким образом, мы рассмотрели и классифицировали условия профилактики эмоционального выгорания у педагогов ДОО.

### Библиографический список

1. Белкова Н.В., Маракушина И.Г. Профессиональные деформации в педагогической деятельности: теоретический аспект/В сборнике «Психология и современный мир». Материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых; составитель: Г. Н. Голоухова; ответственный редактор: Н. М. Ползунова. - Архангельск: САФУ, 2014. С. 14-17.
2. Богословец Л. Г., Майер А. А. Управление качеством дошкольного образования: Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2009. 56с.
3. Буланова Н.Б. Организационно-управленческие условия успешной адаптации пятиклассников дис. магистра психологии Архангельск. САФУ им. М.В. Ломоносова, Архангельск, 2013. 99с
4. Володин Александр Анатольевич, Бондаренко Наталья Григорьевна Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. №2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya> (дата обращения: 09.02.2017).
5. Комарова Е.С. Качество образования – ключевая проблема развития системы дошкольного образования // Управление дошкольным образовательным учреждением. 2005. № 1.

УДК 159.9

**Т.В. Ледовская**

*кандидат психологических наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»,  
Российская Федерация*

### ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КАК ПРЕДИКТОР УСПЕШНОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования особенностей психологической структуры учебной деятельности у студентов с разным уровнем успешности. Показана роль профессиональной направленности в уровне успешности обучения.

**Ключевые слова.** Профессиональная направленность, студенты, учебная деятельность

За время обучения в вузе под влиянием преподавания общественных, специальных и других дисциплин, участия в общественной жизни у студентов развивается и формируется профессиональная направленность личности, то есть личная устремленность применить свои знания, опыт, способности в области избранной профессии. В профессиональной направленности личности выражаются положительное отношение к профессии, склонность и интерес к ней, желание совершенствовать свою подготовку, удовлетворять материальные и духовные потребности, занимаясь трудом в области своей профессии.

В современной литературе в достаточной мере описаны качества личности, обуславливающие успешность в профессиональной деятельности будущего или уже работающего специалиста [1, 2]. Профессиональная направленность как интегральная характеристика внутренней активности личности не может не оказывать влияния на уровень успешности учебной деятельности студентов.

Профессиональное развитие личности представляет собой системное явление, определяемое общими закономерностями психического развития и происходящее в определенных социокультурных условиях [2]. При этом следует говорить об индивидуальном цикле профессионального развития, имеющем свое психологическое содержание. Процесс развития профессионально значимых особенностей личности студента в образовательных учреждениях организуется на протяжении всего периода его профессиональной подготовки — от момента поступления в высшее учебное заведение до прихода на работу.

Теоретический анализ литературы показал, что профессиональная направленность входит в целостную систему профессионального становления будущих специалистов и рассматривается в контексте формирования направленности личности в процессе профессионально-трудовой деятельности и подготовки к ней [1]. Успешность учебной деятельности рассматривается в контексте структурного (психологическая готовность студентов к обучению в вузе, выраженная в индивидуальном индексе готовности к обучению в вузе) и результативного (академическая успеваемость студентов) показателей.

Таким образом, актуальность исследования позволила сформулировать методический аппарат работы: а) методика комплексной диагностики готовности студентов к обучению в вузе Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова [5] (одна из методик комплекса определяет уровень профессиональной направленности) – структурный показатель успешности учебной деятельности [3]; б) качественного анализа академической успеваемости студентов в период промежуточной и итоговой аттестации по профильным дисциплинам – результативный показатель;

Исследование проводилось на базе одного из вузов г. Ярославля. Общая выборка испытуемых составила 60 человек гуманитарных специальностей, возрастная категория 17-20 лет (студенты 1 курса).

В результате эмпирического исследования было установлено:

1. Профессиональная направленность большинства студентов первого курса имеет уровень «выше среднего».

2. Учебно-важное качество «Профессиональная направленность» имеет большой вес и положительные связи с другими УВК в общей структуре психологической готовности студентов к обучению в вузе, а значит, является базовым компонентом в психологической структуре учебной деятельности (ПСДу) [4, 5].

3. Выявленная с помощью корреляционного анализа связь успешности учебной деятельности с показателями профессиональной направленности по всей выборке испытуемых показала:

- чем выше уровень профессиональной направленности, тем выше индивидуальный индекс готовности к обучению в вузе ( $r = 0,525$  при  $p \leq 0,001$ );

- чем выше уровень профессиональной направленности, тем выше уровень академической успеваемости ( $r = 0,602$  при  $p \leq 0,001$ ).

4. Уровень выраженности профессиональной направленности оказывает сильное влияние на структурный и результативный показатели успешности учебной деятельности.

5. Эмпирическое исследование позволило уточнить компонентный состав психологической структуры учебной деятельности у студентов с разным уровнем успешности учебной деятельности, а также выявить роль учебно-важного качества «профессиональная направленность» в структуре в целом.

В общей ПСДу группы «успешных» студентов наблюдается положительная динамика развития качеств функционального блока, обеспечивающего прием, переработку и сохранение учебной информации. Гибкость мышления занимает приоритетное место среди профессионально важных качеств личности студентов этой группы, т.е. студенты способны организовать эффективное общение в условиях постоянных перемен, неожиданностей и уникальных ситуаций деятельности, готовность к дальнейшему профессионально-личностному росту. В целом, в ПСДу входят все компоненты психологической готовности к обучению в ВУЗе.

Особо следует отметить значимость учебно-важного качества «профессиональная направленность» в ПСДу «успешных» студентов, которое является базовым и имеет решающее значение в становлении структурного показателя успешности учебной деятельности.

В ПСДу «неуспешных» студентов не вошли учебно-важные качества личностно-мотивационного функционального блока – потребность в достижении, эмпатия, отношение к себе, а так же качества обеспечивающие прием, переработку и сохранение учебной информации – вербальная и логическая память. Компонент «профессиональная направленность» не представлен в структуре, т.к не имеет связи ни с одним из остальных учебно-важных качеств. Безусловно, не сформирован-

ность этих компонентов и отсутствие их связи с профессиональной направленностью, сказываются на успешности учебной деятельности студентов и требуют дальнейшего развития в системе профессионального обучения. Неуспеваемость студентов этой группы испытуемых может быть обусловлена неразвитостью важных для учебной деятельности компонентов психологической структуры учебной деятельности.

Исследование структуры учебной мотивации у студентов первых курсов показало, что она не одинакова для студентов с высокой и с низкой профессиональной направленностью. Успевающие по всем показателям учебной деятельности студенты положительно относятся к профессии и к профильным учебным предметам. При этом профессиональная важность учебного предмета выступает для студента как общественно обусловленная ценность, связанная с конечной целью обучения, а познавательный интерес - как индивидуальная ценность учебных дисциплин. У первокурсников, которые удовлетворены профессией, интерес к специальным дисциплинам достигает 7,3 балла из 10 возможных, а у тех студентов, кто избранной профессией не удовлетворен, степень интереса к тем же предметам составляет 4,2 балла. Доминирующее влияние на отношение к учебным дисциплинам оказывают профессиональные мотивы.

Полученные в результате исследования данные имеют значимость, так как позволяют определить содержание зоны ближайшего развития будущего специалиста и отразить ее в содержании учебных курсов, обозначить особенности индивидуальной работы со студентами, выработать конкретные рекомендации в зависимости от профессиональной направленности и особенностей структурных компонентов готовности к обучению в вузе.

#### **Библиографический список**

1. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. - 2004. - №2. С. 86.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: Академический проект, Фонд «Мир», 2005. 336 с.
3. Ледовская Т. В. Индивидуально-типологические особенности студентов вуза с разными показателями успешности учебной деятельности : дис...к. псих. н. - Ярославль, 2010. 207 с.
4. Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности: монография / Под ред. члена – корреспондента РАО, доктора психологических наук, профессора А.В. Карпова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 420 с.
5. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в высшем учебном заведении : методические указания. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. – 43 с.

УДК 37.015.3

**И.Н. Макарычева**

*заместитель заведующего кафедры*

*Частное образовательное учреждение высшего образования «Восточно-Европейский институт», Ижевск, Российская Федерация*

#### **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются организационные и психологические аспекты формирования профессиональной мотивации студентов. Особое внимание уделено соответствию формируемых мотивов личностным и социальным задачам нового для человека возрастного этапа – юности и студенчества.

**Ключевые слова.** Профессиональные мотивы, мотивационная индукция, психология студенчества.

Обучение в ВУЗе является важным этапом длительного процесса становления профессионала. Получив общее образование и сделав выбор в пользу высшего образования, молодой человек, с одной стороны, остается в привычной для него системе образования, с другой стороны, как система приобретает новые свойства и качества, так и особенности самого молодого человека как субъекта образования изменяются – он переходит на новый возрастной этап, обозначаемый как этап юности. Кроме нового возрастного этапа начинается и новый социальный этап – этап студенчества, характеризующийся своими особенностями, ценностями и новообразованиями. Находясь на новом для себя этапе жизненного пути, студент сталкивается не только с внутренними проблемами развития и становления, но и с возрастающей системой внешних требований. Стремительное развитие технологий, быстро меняющийся рынок труда, необходимость в короткие сроки адаптироваться к условиям неопределенности социальной жизни и принимать, порой, непростые решения, влияющие на жизненный путь – все это приводит к тому, что студенчество становится определяющим жизненным этапом современного молодого человека, определяя его судьбу в средне и долгосрочной перспективе [1]. При этом обществу, в свою очередь, необходимо, чтобы выпускник ВУЗа как можно быстрее и эффективнее встроился в систему профессиональных отношений, сохранил психологическое равновесие и был способен решать профессиональные задачи. Большая роль в решении этих задач, на наш взгляд, принадлежит мотивации студентов [2,3,4].

Наши наблюдения и исследования вопросов мотивации студентов показали, что ведущим мотивом поступления в ВУЗ для подавляющего большинства молодых людей является получение диплома. Изучение иерархии учебных мотивов студентов в процессе учебной деятельности, которая является для них основной, выявило преобладание мотивов самореализации и достижения, что можно рассматривать как маркер юношеского возраста – поиск себя, самоутверждение в ближайшей значимой среде, поиски точек самореализации, профессиональное и личностное самоопределение. Кроме того, отмечается крайне слабое представление будущих специалистов о том, как выглядит их профессия и каков образ профессионала в выбранном ими направлении будущей профессиональной деятельности. Без сомнения, отсутствие данных представлений можно рассматривать как ключевой мотивационный дефицит при получении профессионального образования, так как это лишает учебный процесс осмысленности и нацеленности на решение будущих задач.

Исследование способности представить себе временную перспективу собственного существования проводилось с помощью метода мотивационной индукции Ж.Нюттена. Выборка состояла из двух подгрупп: первая – студенты, получающие первое высшее образование по направлению подготовки «Психология» в возрасте до 20 лет, и вторая – студенты, получающие второе высшее образование по тому же направлению подготовки в возрасте старше 27 лет. Анализ ответов метода мотивационной индукции показал, что в первой группе 36% испытуемых испытали трудности с работой над тестом. Их ответы носили поверхностный характер, часто были вызывающими, несерьезными, отмечающими текущую ситуацию. Во второй группе таких испытуемых 14%. Ответы во второй группе носят более продуманный характер, определены во времени на более долгосрочную перспективу, носят явно развивающий характер и ориентированы на личностные установки и ценности.

Исследования мотивационной сферы человека с использованием метода мотивационной индукции показывают, что студенты не очень хорошо представляют себе временную перспективу собственного существования и испытывают колоссальные затруднения с формулировкой собственных желаний, устремлений, целей. Подавляющее большинство ответов носят расплывчатый характер – «я хотел бы стать лучше», «я работаю над собой», «больше всего на свете я хочу добиться успеха». Попытка уточнить ответы в посттестовых интервью вызывает у респондентов смущение, раздражение, еще большую неуверенность. Понятия «лучше» или «успех», как правило, очень трудно конкретизируются. Дальнейшая работа с испытуемыми подтверждает наличие проблем с мотивацией и непониманием, куда и как двигаться дальше в жизни. Часть испытуемых (примерно одна треть от общего количества) в ответах избегает вообще размышлений о будущем и демонстрирует либо сиюминутные желания, такие как – «хочу есть, пить, спать», либо не относящиеся к самому человеку – «мир во всем мире». Как правило, именно у этих испытуемых ниже формальные показатели успешности деятельности, в частности успеваемость, и показатели самоэффективности. Уход от размышлений на тему движущих сил своих действий и поведения является, безусловно, маркером мотивационных затруднений, что, в свою очередь, неизбежно сказывается на эффективности существования человека, самоорганизации его деятельности, в том числе профессиональной.

Посттестовые интервью, анализ эссе на профессиональную тематику и наблюдения в ходе учебного процесса показывают, что студенты не просто затрудняются с формулировкой жизненных целей, но и крайне слабо представляют себе будущую свою профессию. Имея неплохие знания в об-

ласти психологии, студенты не понимают особенностей применения их на практике, у них не сформирован образ психолога как профессионала. Следует предположить, что именно мотивационная недостаточность и слабость профессиональных мотивов как образа/образца будущей профессии, рассматриваемого лично, индивидуально примеренного на себя, не позволяют половине студентов рассматривать направление подготовки в ВУЗе как будущую профессию и приложение своих сил в долгосрочной перспективе.

Таким образом, мы видим, что существует необходимость внесения изменений в учебный процесс с целью формирования профессиональных мотивов у студентов. При этом стоит рассматривать данную категорию мотивов именно как некий личностный образ профессионала, что будет наиболее гармонично соответствовать особенностям возраста и отвечать задачам внутреннего развития личности на данном этапе. Создание профессионально-мотивирующей среды – специализированный курс «Введение в специальность», знакомящий студентов не столько с рамками направления подготовки, сколько формирующий образ профессии и профессионала, привлечение к работе со студентами практиков, организация открытых мероприятий, позволяющих студентам увидеть всю палитру будущей профессии, организация реальной практики с применением профессиональной супервизии – позволяет кардинально изменить представления студентов о профессии и повлиять на способность к мотивационной индукции в профессиональной сфере. Наши исследования, представленные выше, показывают, что люди уже столкнувшиеся с профессиональной деятельностью, гораздо легче индуцируют мотивы и распределяют их во времени, что может служить подтверждением идеи о внесении таких изменений в учебный процесс, которые позволили бы студентам в кратчайшие сроки сформировать образ будущего профессионала применительно к собственной личности. Многолетняя практика организации подобного мотивационного пространства с применением вышеперечисленных мероприятий, а также практико-ориентированный подход к содержанию рабочих программ показывают, что к выпускным курсам более 75% студентов пересматривают свое отношение к будущей работе и рассматривают получаемое образование именно в разрезе будущего приложения своих сил.

#### **Библиографический список**

1. Гаджиева У.Б. Социально-психологические особенности студенческого возраста // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXIV междунар. науч.-практ. конф. Часть II. – Новосибирск: СибАК, 2013.
2. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. – Ярославль: ЯГПУ, 2007. – 570 с.
3. Карпова Е.В., Макарычева И.Н. Взаимосвязь рефлексивности и мотивации в детерминации учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 6. С. 268-273.
4. Макарычева И.Н. Особенности формирования мотивов профессионального самоопределения и самосовершенствования студентов высших учебных заведений // Высшее образование сегодня. 2014. № 4. С. 42-45.
5. Морозов А.В., Макарычева И.Н. Профессиональная рефлексия как инструмент психологической супервизии // Мир науки. 2016. Т. 4. № 3. С. 40.

УДК 376.1-056.264

**Е. А. Патейчук**

*учитель*

*Учреждение образования «Государственный центр  
коррекционно-развивающего обучения и реабилитации г. Гродно»,  
Гродно, Республика Беларусь*

#### **СЕНСОРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С АУТИСТИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ**

**Аннотация.** В данной статье раскрывается понятие «сенсорная интеграция», обосновывается рациональность использования метода сенсорной интеграции для развития ребенка с аутистическими нарушениями.

**Ключевые слова.** Аутистические нарушения, аутизм, сенсорная интеграция.

Успешность умственного, речевого и физического развития в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, то есть от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее. Чувственное познание себя и внешнего мира – важнейшее звено в системе познавательной деятельности ребёнка, необходимая предпосылка его развития. Особую актуальность данное направление приобретает в работе с детьми с аутистическими нарушениями. Аутизм – это постоянное нарушение развития человека, которое проявляется в течение первых трех лет жизни, является следствием неврологического расстройства, характеризуется отрывом от реальности, отгороженностью от мира, отсутствием или парадоксальностью реакций на внешние воздействия, пассивностью и сверхранимостью в контактах со средой в целом [3]. Одной из наиболее часто проявляющихся особенностей развития при аутизме является повышенная либо пониженная чувствительность к определенным раздражителям, что является следствием нарушения (искажения) процесса восприятия сенсорной информации. Данное нарушение находит отражение в особенностях поведения детей с аутистическими нарушениями (например, боязнь яркого света; выполнение специфических стереотипных действий с одними объектами, и отказ как-либо взаимодействовать с другими; изучение объектов, облизывая и нюхая их; выполнение вращательных движений руками, подпрыгивания, раскачивания и т.п.).

Информационный поиск показывает, что одним из наиболее эффективных методов коррекционно-развивающей работы с детьми с аутистическими нарушениями является метод сенсорной интеграции. Данный метод был впервые предложен в 1950-х гг. доктором Джин Айрис. В основе рассматриваемого метода лежит определение интеграции, как вида организации чего-либо. Интегрировать – значит собрать или организовать разные части в единое целое. Когда нечто интегрировано, его части работают слаженно, как одна система. Исходя из этого, сенсорная интеграция – это взаимодействие всех органов чувств, которое подразумевает упорядочивание ощущений и раздражителей таким образом, чтобы человек мог адекватно реагировать на определенные стимулы и действовать в соответствии с ситуацией [1]. Одна из основных отличительных черт метода сенсорной интеграции заключается в том, что он (метод сенсорной интеграции) является динамическим: зрительные, слуховые, тактильные и прочие ощущения и представления возникают у ребенка в процессе движения [2].

Многоканальный характер восприятия позволяет человеку использовать несколько органов чувств одновременно: ощущения различных модальностей в результате сложной аналитико-синтетической деятельности мозга объединяются в целостный образ предмета (явления, ситуации) и интерпретируются в соответствии с прежним сенсорным опытом [4]. Зачастую дети с аутистическими нарушениями выделяют только некоторые из общей совокупности раздражителей, как правило, наиболее значимые для них, т.е. для них характерен моноканальный характер восприятия. В связи с этим окружающий мир для них не «складывается» в единый образ, что во многом приводит к трудностям взаимодействия с окружающими, снижению способности к коммуникации.

Одной из основных целей развития детей с аутистическими нарушениями является их успешная социальная адаптация, которая невозможна без сформированных социальных навыков. Сенсорная интеграция, необходимая для движения, речи, игры и в целом, постижения окружающего мира, является основанием для более сложной интеграции, например, сопровождающей адекватное поведение [1]. Предполагается, что по мере взросления некоторые сенсомоторные процессы замещаются социальными навыками.

Таким образом, использование метода сенсорной интеграции в ходе коррекционно-развивающей работы с детьми будет содействовать более качественному приему, переработке и использованию получаемой сенсорной информации ребенком с аутистическими нарушениями, что позволит нормализовать его чувствительность. Применение метода сенсорной интеграции будет способствовать формированию у ребенка рассматриваемой категории целостного образа, включающего не только общую картину окружающего мира, но и представления о себе в этом мире и взаимодействии с ним, позволит развивать осмысленные действия и адекватное реагирование на ситуации, в которых ребенок находится, а также формировать базу для успешной социальной адаптации.

#### **Библиографический список**

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. – М.: Теревинф, 2009. – 272 с.



2. Варенова Т. В. Создание коррекционно-развивающих технологий на основе метода сенсорной интеграции // Сборник трудов факультета специальной педагогики и специальной психологии. Т. 2. Международный межвузовский выпуск. – М. : МГПУ, 2007. – С. 44–51.

3. Ковалец И. В. Образовательные потребности детей с аутистическими нарушениями и их учет в процессе обучения // Специальная адукацыя. – 2010. – №6. – С. 12–16.

4. Миненкова И. Н. Обеспечение сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжёлыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития / И. Н. Миненкова // Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич и др. ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – Мн : УО «БГПУ им. М. Танка», 2007. – С. 86–92.

УДК 37.016:519.2

**О. Н. Пирютко**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет им М.Танка», Минск, Республика Беларусь*

### **ЭЛЕМЕНТЫ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ В ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ВЕРОЯТНОСТНОГО МЫШЛЕНИЯ**

**Аннотация.** Рассматривается проблема формирования вероятностного мышления учащихся через систему задач с различными дидактическими функциями в системе профильного обучения.

**Ключевые слова.** Вероятностное мышление, профильное, допрофильное обучение.

Цели обучения математике в школе на различных этапах обучения, в разные периоды времени, в школьных программах различных государств связывают, в первую очередь, с развитием мышления человека.

На сегодняшний день в рамках смены парадигмы школьного математического образования в Республике Беларусь в контексте обучения и воспитания на II и III ступенях общего среднего образования цели изучения учащимися математики, как учебного предмета, связываются с формированием компетенций: социально – личностных, метапредметных, предметных. В структуру этих компетенций входят различные компоненты, в том числе и касающиеся процесса мышления: развитие логического и критического мышления, культуры устной и письменной речи с применением математической терминологии и символики, способности к эмоциональному восприятию идей математики, рассуждениям, доказательствам, мысленному эксперименту; развитие правильных представлений о характере отражения математикой явлений и процессов в природе и обществе, роли методов математики в научном познании окружающего мира и его закономерностей [1, стр. 31].

Общепризнано, что для жизни в современном обществе значимым является развитие математического стиля мышления, проявляющегося в определенных умственных навыках. В процессе математической деятельности, организуемой при изучении математики, в состав методов мышления включаются индукция и дедукция, обобщение и конкретизация, анализ и синтез, классификация и систематизация, абстрагирование и аналогия. С помощью математических умозаключений и правил их конструирования вырабатываются навыки логических построений в рассуждениях, умения формулировать, обосновывать и доказывать утверждения, что и составляет логический компонент мышления. Другим компонентом мышления, формируемым при обучении математике, является алгоритмическое мышление: умение действовать по заданным алгоритмам и конструировать новые. Творческая и прикладная стороны мышления развиваются в ходе решения задач.

Менее обсуждаемым в различных контекстах, связанных с развитием мышления в образовательном процессе, является такой его компонент как вероятностное мышление. Исследователи процесса мышления отмечают: «Человеческое мышление носит большей частью вероятностный характер. Вероятностное мышление занимает промежуточное положение между (дедуктивной) логикой и интуицией. Одним своим “концом” оно перетекает в дедуктивное мышление, другим — в интуитивное мышление» [2].

Однако в школьной дидактике внимание к этому компоненту невелико: как в формулируемых целях обучения, так и до последнего времени, – в программах школьного курса математики. С введением в русле модернизации образовательного процесса в школьный курс математики элементов комбинаторики, элементов теории вероятностей и статистики актуальным становится вопрос о методике и технологии формирования и развития вероятностного мышления. Исследователи этого компонента мышления указывают, что вероятностное мышление выражается в трех формах: умозаключений неполной индукции, умозаключений по аналогии, дедуктивных выводов. Отмечается, что главным в вероятностном мышлении является предположительная идея, предположение, не равносильное догадке. Отличительный признак догадки заключается в том, что в ее правильности человек уверен, тогда как в правильности предположения, такой уверенности нет. Заметим, что сама догадка является следствием тончайшего анализа ситуации и требует навыков развитого логического мышления. Конструкция слова «предположение» указывает на вероятностный характер суждения: предположение, т.е. то, что еще не утверждается однозначно, но включается в компоненты полной индукции. Предположение указывает на верность высказанного положения с той или иной степенью вероятности, вычисляется степень правоты, допускается возможность ошибки. Умение выполнять правдоподобные рассуждения и делать наиболее достоверные предположения формируется через развитие вероятностного мышления. Заметим, что в «житейских ситуациях» рассуждения о вероятности того или иного исхода некоторых событий содержат ошибки различного рода.

Общеизвестно, что дети не испытывают трудностей использования компьютера, даже в самом младшем возрасте легко обращаются с ним как пользователи, тогда как в зрелом возрасте этот процесс представляет собой достаточную сложность. Аналогично приведенной выше ситуации, человеку, не понявшему вероятностно-статистических идей в детстве, в более зрелом возрасте это понимание дается нелегко, многое в теории вероятностей как будто бы противоречит жизненному опыту, а с возрастом личный опыт становится приоритетным.

Классические примеры:

Пример 1. На вопрос, «какой из двух наборов чисел 1;2;3;4;5;6 или 3; 12,17; 23; 28; 31 имеет больше шансов на выигрыш в игре «шесть из тридцати шести?»», более 75% дают ответ: «второй».

Пример 2. В школьной детской лотереи, устроенной на празднике, из 100 билетиков, 50 – выигрышные. Утверждение: «Если купить два билета, то один из них обязательно выиграет», является правдоподобным для многих респондентов».

Для формирования познавательного интереса к предмету изучения, можно на «дотеоретическом этапе» при организации допрофильной подготовки к обучению математике на повышенном уровне рассмотреть задачи по теории вероятностей. Решение некоторых задач возможно с опорой на наглядные представления, интуицию, всесторонний анализ ситуации, изобретательность, т.е. «без формул». Необходимость формирования вероятностного мышления обусловлена и тем, что вероятностные закономерности универсальны. Современная физика, химия, биология, демография, социология, лингвистика, весь комплекс социально-экономических наук развивается на базе вероятностно-статистической математики. «Круг вопросов, связанных с соотношениями понятий "вероятность" и "достоверность", проблема выбора наилучшего из нескольких вариантов решения, оценка степени риска и шансов на успех, представление о справедливости и несправедливости в играх и в реальных жизненных коллизиях – все это, несомненно, находится в сфере реальных интересов подростка. Подготовку к решению таких проблем и должен взять на себя курс школьной математики» [2].

Первый круг методических вопросов связан с необходимостью показать учащимся значимость изучения теории вероятностей и статистики. Это целесообразно проиллюстрировать на сюжетных задачах, сформулированных в виде проблемных ситуаций, значимых для учащихся. При этом выделяются два направления: формирование вероятностного мышления на уровне допрофильной подготовки и развитие его в профильном обучении. Как правило, на уровне допрофильного обучения интерес к обучению связывают с занимательностью, это действительно, является значимым фактором. «Задача может быть занимательной по многим причинам: потому, что интересно содержание условия, потому, что интуитивно не понятен возможный ответ, потому, что она иллюстрирует важный принцип, потому, что задача обладает большой степенью общности, потому, что она трудна, потому, что в решении спрятана «изюминка» или просо потому, что ответ элегантен и прост» [3]. В системе вероятностно-статистических задач все указанные признаки занимательности задачи обеспечиваются в полной мере и могут быть использованы как для привлечения внимания и интереса, так и для формирования вероятностного мышления.

Пример 1. Чтобы подбодрить сына, делающего успехи в игре в теннис, отец обещает ему приз, если выиграет подряд по крайней мере, две теннисные партии против своего отца и клубного чемпи-

она по одной из схем: отец- чемпион- отец или чемпион- отец- чемпион по выбору сына. Чемпион играет лучше отца. Какую схему следует выбрать сыну? [4].

Пример 2. Три фирмы по доставке товаров обслуживают три магазина. Вероятность того, что в первая фирма в течение месяца выполнит все договоры равна 0,3; вторая – 0,4; третья – 0,1 Найдите вероятность того, что в течение месяца ни одна из фирм не нарушит договор.

Пример 3. Студент знает 25 билетов из 30-ти. Какова вероятность ответить, если он пойдет отвечать первым? А если вторым?

Формируемое при обучении в школе вероятностное мышление необходимо современному человеку и, наравне с компьютерной грамотностью, является неотъемлемой составляющей общекультурной подготовки учащихся.

### Библиографический список

1. «Учебная программа для учреждений общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания» Математика//Матэматыка№2, 2016. стр. 3–31.
2. Л. Е. Балашов «Как мы думаем? (Введение в философию мышления)» М., 2012 – 226с.
3. Мишкевич Г. И. Доктор занимательных наук: Жизнь и творчество Я. И. Перельмана. / Г.И. Мишкевич – М.; Знание,1986 – 162с
4. Мостеллер Ф. Пятьдесят занимательных вероятностных задач с решениями. /Ф.Мостеллер – М.; Наука, 1983– 86 с.

УДК 37.015.3-057.875

**С.Е. Покровская, Т.А. Жевнова**

*кандидат психологических наук, доцент; студентка*

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь*

### ДИНАМИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме профессиональной направленности студентов-психологов 1 и 5 курсов. Было получено, что к 5 курсу у студентов-психологов снижается уровень профессиональной направленности.

**Ключевые слова.** Профессиональная направленность, студент-психолог.

В современном обществе наиболее конкурентоспособным является специалист, который демонстрирует не только профессиональные знания и умения, но и нацелен на профессиональный рост и личностные достижения. Период обучения в учреждениях образования приходится на время наиболее интенсивного психологического и социального формирования личности, ее взросления, осознания студентом его роли и места в обществе. При этом в этот период происходит решение важной задачи – формирование и развитие профессиональной направленности, которая является центральным качеством, определяющим склад личности будущего профессионала. Жизненные перспективы личности, их четкое осознание, их дальность, надежность и т.д. определяются профессиональным, семейным и возрастным самоопределением в жизни, которое зависит от личности, от ее социально-психологической и социальной зрелости и активности.

*Цель исследования:* изучить динамику профессиональной направленности студентов-психологов 1 и 5 курсов в процессе обучения.

*Задачи исследования:*

1. Рассмотреть современные подходы к пониманию понятия профессиональной направленности личности.

2. Изучить профессиональную направленность студентов-психологов 1 и 5 курсов, провести сравнительный анализ.

*Методы исследования:* теоретический анализ научной литературы; методы описательной статистики; тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (УПН) студентов Т.Д. Дубовицкой [1].

В исследовании принимало участие 72 студента Института психологии БГПУ им. М. Танка, из них 35 студентов – 1 курса и 37 студентов – 5 курса.

Понятие личности проявляется в форме сложно организованной иерархизированной системы, которая обладает рядом индивидуальных особенностей и включает в себя такие свойства как: направленность, характер, способности, мотивы и потребности. В психологической литературе представлены личностная, коллективистская, деловая (Б. Басс, В. Смекал, М. Кучер, М.С. Неймарк), гуманистическая, эгоистическая, депрессивная, суицидальная (Д.И. Фельдштейн, И.Д. Егорычева), профессиональная (Е.А. Климов, С.Е. Покровская, Н.В. Кузьмина) [1; 2; 3; 4; 5]. Личность с ярко выраженной позитивной направленностью обладает трудолюбием, целеустремленностью, высокой социальной активностью.

*Профессиональная направленность* чаще понимается как совокупность мотивационных образований связанных с профессиональной деятельностью человека и влияющих на выбор профессии, стремление работать по ней и удовлетворенность профессиональной деятельностью. Структура профессиональной направленности включает основные компоненты направленности личности (мотивы, интересы, цели, ценностные ориентации и др.). Е.А. Климов считает, что формирование профессиональной направленности рассматривается в качестве значимого направления развития человека как субъекта труда [3].

В зависимости от этапа профессионального пути человека, профессиональную направленность можно характеризовать как психологическую готовность к будущей профессиональной деятельности у студентов вузов. Важным условием формирования профессиональной направленности состоит в возникновении избирательно-положительного отношения человека к профессии или к отдельной ее стороне. Однако последние могут не приобрести личностной значимости, и вызвать избирательно – отрицательное отношение к отдельным сторонам деятельности. Обусловлено это уже сложившимися к данному времени качествами личности, ее взглядами, стремлениями, переживаниями и т. п. Указание на избирательно-положительное отношение человека к профессии не раскрывает, однако, психологического содержания его профессиональной направленности.

Понятие «отношение к профессии» само по себе психологически бессодержательно, поскольку отражает лишь направление нашей активности и указывает на ее объект. Поскольку профессиональная направленность выступает показателем зрелости личности, особое значение приобретает необходимость ее изучения и формирования именно на этапе начальной профессионализации, то есть в процессе обучения профессии. Большое значение имеет осознанность и обоснованность выбора профессионального пути, сформированность личностью своих профессиональных представлений.

В психолого-педагогических исследованиях профессиональная направленность личности рассматривается как важнейшее условие профессионального самоопределения, как критерий овладения профессией и закрепления в ней, как ведущий фактор повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, как основа профессиональной адаптации [5].

В высшем учебном заведении эффективное управление процессом развития профессиональной направленности обеспечивается знанием и учетом определяющих его факторов: факторы, связанные с организацией учебного процесса, организацией учебно-производственной деятельности студентов; факторы, связанные с межличностным взаимодействием, отношениями будущего специалиста с другими участниками учебно-воспитательного процесса. В процессе этого осуществляется активное вовлечение личности в процесс профессионального саморазвития и самоопределения.

Для анализа количественных результатов исследования испытуемых была использована описательная статистика, в частности, среднее значение профессиональной направленности по каждой группе испытуемых.

Для студентов-психологов первого курса характерен высокий уровень (14,9 баллов) профессиональной направленности. Для студентов-психологов пятого курса выявлен средний уровень (12,2 баллов) профессиональной направленности.

Из этого можно сделать вывод о том, что уровень профессиональной направленности у студентов-психологов 5 курса меньше, чем у студентов-психологов 1 курса. Снижение показателей у студентов 5 курса, чем 1 курса может быть обусловлено следующими причинами: осознанием важности, сложности, ответственности профессии, разочарованием в профессии, потерей интереса к профессии, отсутствием способностей в определенной области, неудовлетворенность обучением и т.д.

Важным условием формирования профессиональной направленности состоит в возникновении избирательно-положительного отношения человека к профессии или к отдельной ее стороне. В высшем учебном заведении эффективное управление процессом развития профессиональной направленности обеспечивается знанием и учетом определяющих его факторов.

Формирование профессиональной направленности личности детерминирует создание условий для усвоения условий, знаний и навыков, необходимых для профессионализации. Устойчивость направленности в значительной мере связана с формированием личностных качеств, создающих возможность успешного выполнения деятельности. Целенаправленное формирование и развитие профессиональной направленности будет способствовать развитию у студентов личностных качеств, необходимых для овладения профессией, ориентации студентов на активную творческую деятельность, что в итоге оптимизирует процесс подготовки будущих специалистов.

### Библиографический список

1. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. – 2004. – №2. – С. 82–86.
2. Карпинский В. профессиональное становление психологов // Психология. – 2005. – №1. – С. 35–39.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
4. Коваленок Т.П. Типы профессиональной направленности и познавательные интересы студентов / Т.П. Коваленок, И.В. Крыжановская // Педагогика и психология образования. – 2010. – №2. – С. 41–50.
5. Покровская С.Е. Понятие «профессиональная направленность личности» в современной психологии: анализ содержания // Белорусский психологический журнал. – 2004. – №2. – С. 38–43.

УДК 376

**Т. Н. Семенова**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет  
им. И. Я. Яковлева», Чебоксары, Российская Федерация*

### РЕСУРСЫ НАРОДНЫХ ПОДВИЖНЫХ ИГР В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ С ЗПР

**Аннотация.** Народные подвижные игры рассматриваются как эффективное этнопедагогическое средство коррекционно-педагогической работы по развитию произвольности, точности, силы, пространственных и временных характеристик движения у детей дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития, представлен индивидуально дифференцированный подход к использованию народных игр в зависимости от конституционально-типологических особенностей высшей нервной деятельности в процессе коррекционно-развивающего обучения детей.

**Ключевые слова.** Народные подвижные игры, физическое воспитание, дети с задержкой психического развития.

В последние десятилетия проблема образования и развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) приобретает все более широкие масштабы в нашей стране и за рубежом (Т.А. Власова, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, И.Ф. Марковская, Н.А. Никашина, М.С. Певзнер, У. В. Ульяновская, Н.А. Цыпина, Е. Bender, R. Corbor, Z. Jrechoglava, P.H. Wender и др.). Результаты многих исследований констатируют, что дошкольники с ЗПР по показателям физической подготовленности уступают своим нормально развивающимся сверстникам. Несмотря на значительное количество научных исследований, рассматривающих физическое воспитание в качестве коррекционно-развивающей системы, этноигровой подход в коррекции недостатков двигательной сферы детей данной категории не был предметом пристального изучения. Вместе с тем, народные подвижные игры, составляющие основу этноигрового подхода в коррекции нарушений моторики дошкольников с ЗПР, не только содержат в себе значительный потенциал для психофизического раз-

вития этих детей, но и несут элементы народной культуры, концентрируя определенный исторический опыт, построены на нравственно-этических представлениях своего народа [1].

Для создания ситуации успеха и индивидуализации коррекционно-педагогической работы по физическому развитию дошкольников с ЗПР необходимо определить типологическую принадлежность каждого из детей и организовывать ее с учетом выявленных возрастных и конституционально-типологических возможностей ребенка. Примечательностью народных подвижных игр является гибкость возрастной адресованности, каждый ребенок находит в них возможности реализации своих способностей и психофизических особенностей. Кроме того, успешность обучения дошкольников с ЗПР будет возрастать, если этнопедагогические технологии коррекционно-развивающей работы будут проектироваться с учетом индивидуального темпа движений как индикатора типологических различий детей данной категории.

Дошкольники с ЗПР по типу высшей нервной деятельности условно делятся на возбудимых, гиперактивных и тормозимых, медлительных детей. У тормозимых, инертных детей более медленный темп деятельности и более длительный латентный период слухо-моторных и зрительно-двигательных реакций, плохо развита координация движений. Для тормозимых детей с ЗПР характерны тугоподвижность нервных процессов, повышенная утомляемость, раздражительность, склонность к тревожно-фобическим либо агрессивно-тревожным расстройствам, вялое протекание аналитико-синтетической деятельности, при ускорении же темпа работы у медлительных детей объем усваиваемой информации значительно уменьшается. Медлительные дети с ЗПР чаще выбирают малоподвижные роли, т. е. роли тех, кого ловят, поскольку предпочитают неактивные действия. Дети заторможены, двигательная реакция у них инертна и замедленна. Это приводит к тому, что они быстро попадают в руки «охотника», а если у ребенка не получается успевать за темпом игры, то убегающий просто поддавался ловящему. Часто медлительный «охотник» никак не может поймать ни одного участника игры, дети быстро утомляются, работоспособность падает, они могут отойти в сторону и не продолжать играть. Из-за недостаточного развития слухо-зрительного восприятия им приходится объяснять правила игры по частям и заново демонстрировать движения. При увеличении темпа игры скорость движений и быстрота реакции снижаются, поскольку ребенок дольше по времени обдумывает технику выполнения игровых движений.

Медлительного ребенка с ЗПР в любую новую игру можно включать, если он чувствует себя эмоционально комфортно, а общение с другими детьми не вызывает у него особых трудностей. Это должно проходить поэтапно: сначала его нужно ознакомить с правилами игры, затем пусть он посмотрит, как в нее играют другие дети, и лишь потом, когда он сам проявит интерес к ней, включить его в игровые действия в качестве участника. С тормозимыми детьми необходимо избегать соревновательных моментов, особенно на скорость выполнения задания, которые часто встречаются в этноиграх (русские народные игры «Пустое место», «Горелки», «Уголки», «Казаки-разбойники», «Прятки с домом»; чувашские народные игры «Сбор яблок» (Пан улми пуҫтармалла), «Брось платок» (Тутӑр пӑрахмалла), «Лошадки» (Лашасем) и др.). Как правило, медлительным детям с ЗПР характерен высокий уровень тревожности, поэтому при введении новой игры для того, чтобы ребенок не ощущал опасности от встречи с чем-то неизвестным, лучше проводить ее на материале, уже знакомом ему. Например, рекомендуется использовать часть словесной инструкции либо правила из игры, в которую ребенок уже неоднократно играл. Игры с закрытыми глазами рекомендуется использовать только после длительной работы с ребенком, когда он сам решит, что может выполнить это условие (русские народные игры «Обыкновенные жмурки», «Жмурки на местах», «Круговые жмурки» («Трубочка»), «Слепой козел», «Звонок», «Пора, бабушка, в пир!», «Кривой петух», «В круги»; чувашские народные игры «Узнай меня» (Пӗлсем мана), «Угадай имя» (Ятне пӗл), «Слепой медведь» (Суккӑр упа) и др.). В то же время использование народных подвижных игр в коррекционно-развивающей работе с тревожными медлительными детьми с ЗПР является эффективным средством обучения, поскольку требует от них быстрой реакции на сигналы и неожиданные трансформации игровой ситуации (русские народные игры «Прерванные пятнашки», «Много троих, хватит двоих», «Платок», «Корзинки», «Солнышко» и др.).

Внимание же быстрых, гиперактивных детей часто недостаточно концентрированное, в поведении преобладают импульсивность и неадекватность в оценке результатов, движения резкие и стремительные, следовательно, у них быстро получается догнать и поймать своих неповоротливых товарищей, однако эти движения, как правило, недостаточно точны и ловки. С возрастанием темпа игры скорость выполнения движений не снижается, а, наоборот, возрастает так, что за ними не успевают все остальные участники, однако точность при этом еще более снижается. Из-за своей неусидчивости гиперактивным детям с ЗПР трудно устоять на одном месте, поэтому в роли убегающих они могут

нарушать правила игры, а по ее завершении не останавливаются, а продолжают играть и дальше, убегая или догоняя других детей. При гиперактивности движения у дошкольников с ЗПР, в отличие от нормально развивающихся сверстников, характеризуются дискоординированностью, неловкостью, стереотипностью, импульсивностью, слабой произвольностью, избыточной моторной активностью. Детям характерны дефицит внимания, импульсивность, неумение длительное время подчиняться групповым правилам, выслушивать до конца и выполнять инструкции, быстрая утомляемость. В игре им трудно дождаться своей очереди, а также считаться с интересами других. Эти особенности необходимо учитывать при подборе народных подвижных игр для гиперактивных детей, поскольку большинство таких игр имеет коллективный характер. Поэтому включать этих детей в коллективную игру целесообразно поэтапно. Начинать рекомендуется с индивидуальной работы по ознакомлению с игрой, затем привлекать ребенка к игре в малых подгруппах и лишь после этого следует переходить к коллективным играм. Четкие правила, заложенные во многих народных подвижных играх, способствуют развитию внимания и произвольности в поведении у детей с ЗПР и гиперактивностью (русские народные игры «Лошадки», «Палочка-выручалочка», «Стоп», «Горелки», «Море волнуется», «Ошибся»; чувашские народные игры «В овощи» (Симёсле), «Ветла, ель, орешник» (Йамра, чярэш, шёшкё) и др.). Поведение гиперактивных детей с ЗПР беспокойное, импульсивное, необдуманное, характерны вспышки агрессии. В связи с этим на первых этапах работы с агрессивными детьми рекомендуется подбирать такие игры, в которых ребенок мог бы «легально» выплеснуть свой гнев, снизить невербальную агрессию (русские народные игры «Петушиный бой», «Царь ледяной горы», «Медом или сахаром»; чувашские народные игры «Мяч в кругу» (Картари мечёк), «Луна и солнце» (Уйăхпа хёвел), «Свекла» (Кашман), «Клушка с цыплятами и коршун» (Амăшёпе чёписсем тата çăхан), «Зайчики» (Мулкачсем), «Тилирам» (Ал татмалла), «Кто сильнее?» (Кам вайлăрах?); бурятские народные игры «Табун» (Хурэг адуун), «Волк и ягнята» (Шоно ба хурьгад), «Волк и тарбаганы» (Шоно Тарбагашааха); датская народная игра «Бодающийся бычок» и др.).

Таким образом, эффективность этноигрового подхода в коррекции недостатков психомоторного развития дошкольников с ЗПР заключается в эмоциональной насыщенности, придающей особую привлекательность, мобилизующей силы детей, доставляющей радость и удовлетворение; в характере двигательной деятельности, содействующей развитию крупной моторики; в разнообразии движений, минимизирующем утомление; в возможности регулирования самими детьми темпа, силы и амплитуды движений; в проявлении важных личностных качеств: инициативности, активности, смелости, дисциплины, находчивости, самоконтроля и т. д. Правильное использование народных игр с учетом особенностей типа высшей нервной деятельности ребенка с ЗПР будет способствовать развитию произвольного внимания и снижению импульсивности у гиперактивных детей, а также повышению скорости двигательной реакции на сигналы и изменения игровой ситуации у гиподинамических и тревожных дошкольников с задержкой психического развития.

### Библиографический список

1. Семенова Т.Н. Этноигровой подход в коррекции двигательных расстройств у дошкольников с задержкой психического развития // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2016. – № 4 (92). – С. 184–193.

УДК 378

**С.Л. Свешникова**

*соискатель*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет*

*им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

### ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ

**Аннотация.** В статье раскрыта актуальность изучения процесса адаптации к обучению в колледже, показано значение временной перспективы для успешности адаптации, проанализированы результаты исследования особенностей временной перспективы студентов в период адаптации.

**Ключевые слова.** Адаптация, факторы адаптации, временная перспектива.

В последнее десятилетие в системе среднего профессионального образования (СПО) происходят значительные изменения, связанные с введением нового федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования, направленного на повышение качества образования и созданию условий профессионального становления студентов.

В период обучения студентов СПО складывается особая культура поддержки им и помощи в учебно-воспитательном процессе — психолого-педагогическое сопровождение. Психолого-педагогическое сопровождение студентов направлено на создание условий для гармоничного развития личности студентов, укрепление их психического и психологического здоровья, содействие профессиональному и жизненному самоопределению в процессе обучения.

Большое значение организация психолого-педагогического сопровождения студентов имеет в период адаптации. Успешная адаптация студентов к обучению в колледже во многом определяет весь период обучения.

Проблема адаптации в психологии является одной из актуальных. Существуют многочисленные исследования по изучению понятия, факторов, механизмов адаптации.

Согласно системному подходу в психологии, ученые доказали, что процесс адаптации индивида детерминируется как средовыми воздействиями, так и субъективными характеристиками личности, причем не выраженностью последних, а структурой взаимосвязей между ними.

Исследования факторов адаптации студентов, чаще всего, представлены на примере вузовской адаптации. Среди факторов, влияющих на адаптацию, рассматриваются: личностные особенности, компоненты ценностно-мотивационной сферы, образ вуза, «Я-концепция», условия профессиональной деятельности и другие (Б.Г. Ананьев, А. А. Налчаджан, В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, А.А. Смирнов, Н.Г. Живаев И.К.Кряжева, И.А.Милославова, Е.В. Мороденко) [2, 4, 5].

Однако вопрос влияния фактора времени на успешность адаптации остается малоизученным, недостаточно работ, изучающих адаптацию студентов в системе СПО. Очевидно, что временная ориентация является важным конструктом в регуляции поведения человека. По мнению Ф.Зимбардо, устойчивое тождество во времени является очень важным для психического здоровья человека, так как служит центром осознания или опорой в разнообразии ситуаций и условий. Согласно Ж. Нюттену, для успешной адаптации важен образ тех целей, стремлений достижений, к которым стремится человек, насколько они реалистичны, адекватны, структурированы, осмысленны [3].

С целью выявить различия временной перспективы студентов колледжа с разным уровнем адаптации мы провели исследование. Всего было обследовано 86 студентов - первокурсников, обучающихся на базе БПОУ ВО «Вологодский педагогический колледж». Для изучения уровня адаптации студентов использовалась анкета «Адаптированность студентов в ВУЗе» (авторы: Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова), адаптированная для колледжа. Для определения особенностей временной перспективы: метод мотивационной индукции Ж.Нюттена, опросник временной перспективы Ф. Зимбардо.

Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью программы SPSS, с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Было выявлено две группы студентов: 1 группа (69%) студентов колледжа имеют хороший и высокий уровень адаптации к обучению, 2 группа (31%) – низкий.

У студентов, успешно адаптирующихся к колледжу, установлена взаимосвязь между фаталистическим и гедонистическим настоящим и негативным прошлым. То есть чем больше студенты ориентированы на будущее, тем они активнее в настоящем, видят значение собственных действий, а не удачи в достижении цели.

Временная перспектива студентов, имеющие трудности адаптации характеризуется тем, что преобладают негативные воспоминания о своем прошлом и пассивная актуальная позиция в отношении настоящего и будущего: фаталистическое, беспомощное и безнадежное отношение к настоящему и будущему, отсутствие сфокусированной временной перспективы.

В длительности временной перспективы у студентов двух групп выявлены отличия. У первой группы студентов установлена взаимосвязь между периодами прошлого, настоящего, отдаленного будущего (5-10 лет). У второй группы студентов, наоборот, выявлена взаимосвязь между периодами день-месяц, «открытое настоящее», 1-2 года. Результаты показывают, что при более длительной временной перспективе и сочетании прошлого, настоящего и будущего как компонентов временной перспективы уровень адаптации студентов выше.



В содержательных характеристиках временной перспективы так же выявлены различия во взаимосвязях: у студентов 1 группы преобладает направленность на удовлетворение потребностей в достижении, самореализации, 2 группы – в безопасности, общении.

Таким образом, результаты исследования показывают различия в показателях временной перспективы студентов с разным уровнем адаптации. Можно предположить, что успешнее адаптируются те студенты, которые в настоящем ориентированы на будущее, на период 5-10 и более лет, имеют направленность на достижение и самореализацию. Полученные данные указывают на то, что более длительная, организованная, сбалансированная, содержательная временная перспектива способствует успешной адаптации. Иными словами, можно сделать вывод о необходимости при организации системы психолого-педагогического сопровождения студентов на этапе адаптации создавать условия по формированию временной перспективы.

#### **Библиографический список**

1. Безюлёва Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 320 с.
2. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
3. Нюттен Ж. Мотивация, действие, перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
4. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479с.
5. Смирнов А.А., Живаев Н.Г. Адаптация студентов и образ вуза: монография. – Ярославль: ЯрГУ, 2010. – 168 с.

УДК 159.99+316.6

**И.В. Серафимович**

*кандидат психологических наук, доцент,*

*Ярославский филиал РЭУ им. Г.В.Плеханова, Ярославль, Российская Федерация*

**Ю.Г. Баранова, С.Ю. Куликова**

*педагоги-психологи, МОУ СШ № 58 с углубленным изучением предметов естественно-математического цикла, Ярославль, Российская Федерация*

#### **К ВОПРОСУ О РОЛИ ШКОЛЬНОГО ПСИХОЛОГА В ОЦЕНКЕ И СОДЕЙСТВИИ РАЗВИТИЮ ЛИЧНОСТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Статья публикуется при поддержке гранта РГНФ «Метакогнитивные процессы  
в профессионализации субъекта» (проект № 15-06-10823а)*

**Аннотация.** Статья посвящена обобщению практического опыта включения психологической службы школы в разработку и апробацию оценки личностных и метапредметных результатов.

**Ключевые слова.** Социально-психологическое сопровождение, результаты образования.

Российское образование развивается динамично. Модернизация затрагивает как высшую школу [2,4] и требуют в ней конструктивных изменений, так и систему школьного образования. Согласно требованиям ФГОС НОО результативность обучения складывается из единого комплекса показателей и предметом оценки деятельности ученика являются не только предметные, метапредметные и личностные результаты. Перед образовательными организациями, реализующими ФГОС НОО, встала трудная задача: разработать систему оценки результатов образования — личностных, предметных, метапредметных. И если оценка достижения предметных результатов в большей степени для педагогов не представляет сложности, то оценка метапредметных и личностных результатов требует разработки специфических процедур. Научным и педагогическим сообществом выявлены особенности реализации метапредметного подхода в начальном образовании [1,3, 5], предложены программы, способы оценки метапредметных результатов обучения.

Меняется с внедрением нового стандарта и роль психолога в образовательной системе. Это подтверждается основным документом «Профессиональный стандарт «Педагог-психолог» (психолог в сфере образования), утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24.07.2015, N 514н». Множество задач, которые практически вошли в перечень обязательных в стандарте профессиональной деятельности школьного психолога, одна из наиболее трудных – психологическое сопровождение перехода на новые ФГОС, о чем свидетельствуют мнения многих психологов системы образования: М.Р. Битяновой, И.В. Дубровиной, Л.М. Митиной, Л.А. Ясюковой, О.В. Хухлаевой. При всей позитивной направленности в Стандарте на развитие личности ребенка в процессе образования, есть такие проблемные зоны как неразработанность конструкта личностных и метапредметных результатов, неоднозначная ясность, как и какими средствами, формировать их и развивать, как оценивать динамику развития.

За это время психологическая служба школы последовательно участвовала в разработке нескольких инновационных проектах. Проект 1. На базе ГУ ЯО «Центр профессиональной ориентации и психологической поддержки «Ресурс» в составе творческой группы. Цель проекта: создание инструментария для оценки личностных результатов образования в начальной школе. Коллективом ярославских ученых были выделены шесть видов личностных результатов для обучающихся начальной школы: в области познания, в области взаимодействия с другими людьми, в области социального поведения, в области здорового образа жизни и безопасности поведения, в духовно-нравственной сфере, в области самоопределения. Полученные данные исследования дали обнадеживающий результат и в 2016 году продолжается работа по созданию инструментария для средней школы. Кроме того, нашей школой были систематизированы наработки педагогов школ города Ярославля и выпущены методические рекомендации для специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение ФГОС: «Формирование и развитие личностных результатов образования: программы внеурочной деятельности по психологии (для начальной и средней школы)», принявшие участие в четырех конкурсах: Выставка-конкурс «Психологические ресурсы образования» (Ярославль, 2015) в номинации «Учебно-методические материалы» 3 место; XVII Научно-психологический всероссийский конкурс «Золотая Психея» (СПб, 2015) номинант; Международный конкурс «Лучшая книга в гуманитарной сфере - 2016», (методический электронный журнал «Концепт») лауреат, и получившие признание на региональном и федеральном уровнях.

Проект 2. Цель проекта: разработка и апробация пакета методических материалов для диагностики универсальных учебных действий в средней школе. Рабочая группа на базе ГЦРО работала в течение 2 лет. Были подобраны методики, составлены экспертные шкалы, созданы тетради для школьников, педагогов, родителей, проведена пробная диагностика. Аналитическая информация была представлена психологам области и города (в том числе нами) на сайте ГЦРО (<http://www.gcro.ru/sopr-ped-psyh?start=35>) и подготовлен пакет материалов на диске по психолого-педагогическому сопровождению ФГОС второго поколения «Модель и алгоритм деятельности общеобразовательного учреждения в условиях введения ФГОС ООО».

Проект 3. Цель проекта: разработка методических рекомендаций и инструментария для экспертной оценки метапредметных результатов в 1-4 классах. Внимательное рассмотрение требований к метапредметным результатам во ФГОС позволяет заметить, что они определены в общем виде, на что указывается в [1,3]. Соответственно, как на федеральном, так и на региональном уровнях разрабатываются методические пособия для педагогов.

Несмотря на то, что существует много методических пособий и рекомендаций для педагогов по оценке метапредметных компетенций, следует заметить, что нет единообразия подходов, используются разнообразные тестовые задания для детей в виде контрольных работ (рабочих тетрадей), которые не всегда измеряют сформированности компетенций и умение на практике выполнять и применять имеющиеся знания и навыки, а знание тех иных аспектов выполнения тех или иных тестовых задач. Кроме того, такая диагностика не направлена на формулирование конкретных рекомендаций для педагогов как развивать ту или иную метапредметную компетенцию. Вышеуказанные трудности могут быть преодолены консолидацией усилий психолого-педагогического сообщества. Это и обусловило необходимость совместного решения проблемы и участие школы в инновационном проекте. Была создана рабочая группа на базе ГЦРО г. Ярославля в состав которой входили психологи школ города. Осуществлялась аналитическая работа по переосмыслению критериев метапредметных результатов образования для ступени 1 и 4 класса. Выделяются четкие определения универсальных критериев метапредметных образовательных результатов (ключевых компетенций), чтобы учитель, родители и сам ученик могли оценить их в деятельностном плане. Также работа была проделана совместно с педагогами школы, которые изучив программу по предмету, помогли обнаружить мета-

предметную основу. Инструмент для оценки метапредметных результатов, по нашему мнению, должен отвечать нескольким простым принципам: экономичности и целесообразности, также понятности и прозрачности для всех участников образовательного процесса.

В нашей публикации мы рассказали о возможной роли психологической службы, как в оценке, так и в развитии личностных и метапредметных результатов в начальной школе. В частности, нами показаны возможности психологической работы для оценки сформированности личностных и метапредметных результатов, учащихся в начальной школе. Представлена целесообразность интегративной работы психологических служб различных образовательных учреждений города на базе муниципальной площадки. Продемонстрирован вариант комплексной работы ученых и практиков.

### Библиографический список

1. Гушин Ю.Ф. Анализ особенностей оценки метапредметных результатов [Электронный ресурс]. Психология и методология образования. URL:<http://psyhoinfo.ru/analiz-osobennostey-ocenki-metapredmetnyh-rezultatov>.

2. Дьяконенко Ю. Н. Использование открытых образовательных ресурсов в вузе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 37. С. 44–50. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56784.htm>.

3. Зволейко Е. В. Промежуточная оценка метапредметных результатов обучения по адаптированной основной образовательной программе начального общего образования для детей с ЗПР // Образование и воспитание. 2015. №4. С. 71–75.

4. Конькова О. М. Инновационные направления совершенствования вузовской подготовки студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 37. С. 68–73. [Электронный ресурс]. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56788.htm>.

5. Серафимович И.В., Баранова Ю.Г., Куликова С.Ю. Актуальные вопросы для дискуссионного обсуждения в рамках направления социально-психологического сопровождения формирования личностных результатов // Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сборник научных статей шестой всероссийской интернет-конференции (октябрь-декабрь 2016 г.) / Под ред. Е.В.Карповой. Ярославль, РИО ЯГПУ, 2016, С.199-204.

УДК 377

**Л.А. Смирнова**

*заместитель директора*

*Государственное профессиональное образовательное*

*автономное учреждение Ярославской области «Рыбинский*

*профессионально-педагогический колледж, Рыбинск, Российская Федерация*

**Т.Н. Дубровченко**

*педагог-психолог*

*Государственное профессиональное образовательное автономное*

*учреждение Ярославской области, Рыбинский профессионально-педагогический*

*колледж, Рыбинск, Российская Федерация*

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СТУДЕНТОВ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ

**Аннотация.** В статье рассматривается опыт работы по организации и осуществлению психолого-педагогического сопровождения студентов в условиях реализации ФГОС.

**Ключевые слова.** Сопровождение профессионального становления студентов, психолого-педагогический консилиум

Идеи психологического и психолого-педагогического сопровождения профессионального становления изложены в работах Э.Ф Зеера. Он определяет психолого-педагогическое сопровождение как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности. Важнейшим положением данного подхода выступает приоритет опоры на внутренний

потенциал субъекта, следовательно, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Одна из главных задач сопровождения профессионального становления — не только оказывать своевременную помощь и поддержку личности, но и научить ее самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни [2].

В литературе описаны подходы и модели организации психолого-педагогического сопровождения студентов (Е.Ю. Акимова, Г.В.Безюлёва, Л.В.Зудилова, Л.Г.Чернышова и др.). А.В.Сидоренков указывает, что объектом педагогического воздействия может и должен быть не только отдельный студент, а учебная группа в целом, и выделяет направления психолого-педагогического воздействия на учебные группы, среди которых: управление условиями и средствами (деятельность и общение), движущими причинами (противоречия развития личности и группы), и малоизученное направление – активизация противоречий в учебной группе [4]. О. В. Усова отмечает, что слабо изученными остаются вопросы обратной связи со стороны студентов об их отношении к профессиональной подготовке и процессу формирования профессионального сознания при обучении [5].

А.А. Воронцова рассматривает условия организации психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов [1]. О.А. Карабанова считает, что разработка программы психологического сопровождения развития профессионального самосознания студентов является одним из основных направлений в условиях инновационного образования [3].

В Рыбинском профессионально-педагогическом колледже разработана и реализуется модель психолого-педагогического сопровождения профессионального становления студентов.

Требования ФГОС к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы предполагают наличие профессиональных и общих компетенций выпускников. И если сам образовательный процесс предполагает формирование профессиональных компетенций, то формирование и развитие общих компетенций также важно. Несмотря на то, что пока еще нельзя сказать, что при организации психолого-педагогического сопровождения студентов четко обозначены направления, средства и т.п. формирования общих компетенций студентов, однако данная деятельность хорошо «впишется» в общую модель.

Одним из этапов функционирования данной модели является психолого–педагогический консилиум (ППК), который был создан в колледже в 2004 году с целью обеспечения психолого-педагогического сопровождения студентов в соответствии с их образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями. Его задачами являются: своевременная диагностика неблагополучия в обучении студента и выявление причин; профилактика физических, интеллектуальных и эмоциональных перегрузок и срывов студентов; определение характера, продолжительности и эффективности помощи; своевременная диагностика, выявление причин неблагоприятного развития группы и организация работы с ней.

В состав ППК входят: директор колледжа; заместитель директора по учебной работе; заместитель директора по воспитательной работе; руководители учебных групп, педагог – психолог. При необходимости на ППК приглашаются преподаватели, работающие со студентами; родители; медицинский работник; студенты. Общее руководство работой ППК осуществляет директор колледжа, непосредственное руководство - заместитель директора по учебной работе, который организует подготовку и проведение заседаний ППК; при необходимости - оповещение родителей о проблемах студента.

На подготовительном этапе к ППК проводится следующая работа.

Педагог – психолог проводит диагностику, обрабатывает данные по отдельным студентам и информацию по группе (курсу) в целом. Проводится диагностика развития личностных особенностей и познавательных процессов студентов на разных этапах обучения; исследование проблем адаптации студентов нового набора; социометрическое изучение учебных групп; изучение социально – психологического климата в учебной группе.

Руководители учебных групп готовят информацию о взаимоотношениях в группе, отдельных студентах, их личностных особенностях, условиях быта и семейного воспитания.

Преподаватели-предметники проводят диагностические контрольные работы и их анализ, межсессионную или предварительную аттестацию студентов, систематизируют собственные наблюдения. Заместитель директора по учебной работе готовит информацию об уровне обученности студентов на основе анализа аттестатов и сводных ведомостей межсессионной (предварительной) аттестации.

Порядок работы ППК – информационный обмен между участниками консилиума. Периодичность проведения заседаний консилиума - не реже одного раза в семестр.

Организована работа по психолого–педагогическому сопровождению как отдельных студентов (со слабой базовой подготовкой; имеющих академические задолженности; пропускающих учебные занятия без уважительных причин; имеющих проблемы в адаптации, социально-личностные проблемы), так и отдельных учебных групп, в ходе которой преподаватели готовят дифференцированные задания для студентов с учетом уровня их подготовленности, осуществляют подбор индивидуальных заданий; еженедельно по расписанию проводят групповые и индивидуальные консультации, индивидуальную работу со студентами, ведут таблицы учета знаний и ликвидации пробелов; используют частичное снижение нормативов образовательной программы на начальном этапе обучения; организуют сжатое интенсивное повторение того, что было изучено в школе; создают хороший психологический климат и т.д.

Большинство педагогов отмечает, что принимают участие в психолого-педагогических консилиумах с целью понимания индивидуальных особенностей отдельных студентов, считают, что участие в работе важно для своевременного выявления причин неблагополучия в обучении отдельных студентов или группы, т.е. выделение «группы риска», а также для профилактики физических, интеллектуальных и эмоциональных перегрузок и срывов студентов при обучении в колледже.

Организовывая психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития студентов, важно понимать, на развитие каких именно компетенций направлено каждое из проводимых мероприятий. Это и является следующим этапом работы в данном направлении.

### Библиографический список

1. Воронцова А.А. Психологическое сопровождение развития профессионального самосознания как условие профессионального становления студентов // Материалы научно-практических конгрессов IV Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». Том 2, раздел «Здоровье нации и образование». – М., 2008. – 394 с.- с.150-152.
2. Психология профессий: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – 4-е издание, переработанное и дополненное. – М.: Академический проект: Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
3. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ / Под ред. Ю.П. Зинченко, И.А. Володарской. М.: Изд-во МГУ, 2007. – 120 с.
4. Сидоренков А.В. Направления психолого-педагогического воздействия на учебные группы // Вопросы психологии, 1998. - №4,- с.21-30.
5. Усова О.В. Профессиональное сознание будущих менеджеров: значимые факторы формирования // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: Материалы II международной интернет-конференции, январь – май 2007 г./отв. ред. М.Ю. Семенов. – Омск: изд-во «Полиграфический центр КАН», 2007. - 269 с.- с. 241-250.

УДК 378.4

**С.П. Тимофеева**

*старший преподаватель*

*Учреждение образования «Балтийский государственный технический университет «Военмех» им. Д.Ф. Устинова», Санкт-Петербург, Российская Федерация*

### КУЛЬТУРНЫЙ ШОК. ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

**Аннотация.** В статье анализируются проблемы, связанные с социокультурной адаптацией иностранных студентов в иноязычной среде и пути их преодоления в университете.

**Ключевые слова.** Культурный шок, социокультурная среда, адаптация.

Понятие культурного шока было принято в зарубежной культурологии и этнопсихологии для обозначения состояния дезадаптации человека, попавшего в другую культуру. Сам термин был впервые использован американским антропологом Ф. Боасом, а позднее подробно описан К. Обергом в 60 г. XX века [3]. Говоря о культурном шоке, следует выделить несколько характерных признаков, которые испытывают иностранные студенты в процессе адаптации к новой социокультурной среде: 1) напряженность ведет к утомляемости (используют термин «культурная утомляемость»); 2) переживаниями из-за потери общения с родителями, близкими друзьями и привычного статуса из-за ото-

рванности от привычного окружения; 3) чувством изолированности от нового окружения; 4) дискомфортом из-за различий культур; 5) чувством бессилия из-за проблем и их понимания при взаимодействии с новым окружением в новых условиях. Итак, переживания культурного шока связаны с тем, что человек чувствует себя чужим в новом для него мире и сам мир воспринимается им как чужой. В 1992 Г. К. Триандис [2] представил теорию культурного шока, в которой выделил факторы, способствующие его снижению. Г. Триандис выделяет следующие факторы: отсутствие истории конфликтных отношений между странами или культурами; небольшую культурную дистанцию; знание индивидом характеристик другой культуры; владение разговорными навыками др. культуры; наличие сети социальных связей; наличие контактов с людьми равного статуса, наличие высших целей.

Обычно диапазон восприятия иной языковой культуры колеблется от ее полного отрицания до интеграции («инкультурации» - вхождения, «врастания») в новую, иную культуру, когда ее нормы и ценности, традиции и стандарты поведения, различные атрибуты начинают восприниматься как свои собственные. Адаптация иностранных студентов к новым социокультурным условиям является основополагающим фактором, определяющим в большинстве случаев эффективность образовательного процесса в целом. Социокультурная адаптация подразумевает приспособление индивида (или группы) к условиям новой социокультурной среды, а, следовательно, и к новым ценностям, ориентациям, нормам поведения, традициям так, чтобы успешно существовать в новом окружении.

В БГТУ «Военмех» в рамках программы 2+2 уже три года осуществляется подготовка китайских студентов Чанчуньского университета по направлениям робототехника и машиностроение. Изучая русский язык в течение двух лет в родном университете, они продолжают его изучение на третьем курсе в объеме 4 академических часов в неделю, в рамках уровня В1-В2. Данное обучение предполагает дать возможность успешного общения в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах общения.

Как показывает опыт, трудности, которые возникают в процессе адаптации иностранных студентов, в основном связаны с новыми требованиями к учебному процессу, непривычной обстановкой и коммуникативными трудностями. Языковой барьер не является единственным препятствием, которое приходится преодолевать в процессе коммуникации представителям разных культур. Культурный барьер представляет не меньшие трудности для иностранных студентов. Приезжая в чужую языковую среду, иностранный студент видит ее через призму своей родной культуры, что и нужно учитывать при преподавании иностранного языка. Знание иностранного языка не гарантирует успешности межкультурного взаимодействия, на пути которого могут возникнуть такие проблемы, как неполное понимание, этнические стереотипы, предрассудки, состояние «культурного шока», переоценка сходства родной и иноязычной культур, их конфронтация на уровне индивидуального сознания. Иностранные стажеры воспринимают новую для них российскую действительность через призму собственного восприятия, и все то, что каким-то образом не соответствует их приоритету, они начинают отвергать. Именно деление на «мы» и «они» мешает им адекватно воспринимать людей иной культуры и саму инокультуру. В процессе обучения иностранных студентов русскому языку необходимо добиться того, чтобы они стали равноправными партнерами общения в языковой среде. Знакомство с новой страной и жизнью в ней начинается с изучения возможных коммуникативных ситуаций. В первую очередь составление возможных диалогов по темам: «В университете», «У врача», «В магазине», «В библиотеке», «В транспорте», «В фитнес клубе», «В банке» и др.

Немаловажную роль в процессе социокультурной адаптации, играет лингвокультурологический материал. Его значимость определяется тем, что она является наиболее оптимальной основой для обучения иностранных учащихся общению на русском языке и, тем самым, способствует совершенствованию их коммуникативной компетенции, помогает не только узнать русскую культуру, но и по-новому понять культуру своей страны, тем самым обеспечить корректность межкультурного общения. В рамках принятого сегодня в методике преподавания иностранных языков лингвокультурологического подхода все более очевидной целью обучения становится воспитание вторичной языковой личности, т.е. личности, способной к адекватному взаимодействию с представителями культуры изучаемого языка. Эффективность лингвокультурологического материала определяется тем, что он является наиболее оптимальной основой для обучения иностранных учащихся общению на русском языке и тем самым, способствует совершенствованию их коммуникативной компетенции, помогает не только узнать русскую культуру, но и по-новому понять культуру своей страны. В рамках данного курса знакомство с культурой страны изучаемого языка в первую очередь происходит через текст, который является важнейшим источником информации, и содержит лингвокультурологический материал, а также учебные экскурсии и видеоматериалы.

Особенность обучения в Санкт-Петербурге заключается в том, что занятия можно проводить не только в аудитории с иллюстрациями и фильмами, но и на экскурсиях по городу и музеям. Практика преподавания иностранного языка показывает, что учащиеся с интересом относятся к любым новым, нетрадиционным формам проведения занятий. Санкт-Петербург как один из богатейших культурных центров России обладает огромным воспитательным и образовательным потенциалом для обучения студентов не только в аудитории, но и вне ее. Знания характерные для данной культурной общности сконцентрированы на улицах и проспектах города, в музеях – центрах материальной и духовной культуры. Ценность пребывания иностранных студентов в условиях языковой среды заключается в возможности знакомства с культуроведческим материалом на основе подлинных свидетельств. Образ Санкт-Петербурга в первую очередь определяет Эрмитаж, Русский музей, Петропавловская крепость, Исаакиевский собор, Спас на крови, пригороды Петербурга (Пушкин, Павловск, Петергоф). Особенное впечатление и остается после посещения университетского музея БГТУ. Там они узнают, что большинство будущих космонавтов училось в его стенах, могут рассмотреть макеты ракет, лунохода, рассмотреть элементы скафандра, побывавшего в космосе, посмотреть на космическую еду. Экскурсии, расширяя и обогащая знания стажеров об Alma Mater, прививают им любовь и уважение к родному университету, обеспечивая познавательный интерес, творческое отношение к усваиваемым знаниям, мотивацию к продолжению обучения. Изучение культуры, истории, литературы, науки и других уникальных особенностей данного региона не должно представлять собой просто развлечение, а должно быть частью целенаправленного учебного процесса, отвечающего всем требованиям методики преподавания иностранного языка. Как мы видим, внеаудиторное общение является эффективным способом социокультурной адаптации. Для знакомства с музыкальным и театральным Петербургом, перед посещением театра проводится беседа о правилах поведения в театре и дресс-коде, познакомились с жизнью и творчеством известных композиторов, обсудили либретто балета. Для китайских студентов это было событие, которое запомнилось, т.к. в своей стране культура посещения театров не развита.

Знакомство с русской культурой предполагает не только теоретическое знакомство, сколько так называемое погружение, которое позволяет смотреть на мир с новой точки зрения. Способы и методики погружения в иноязычную культуру, формирования вторичной языковой личности известны, хотя образовательный процесс задает определенные рамки, в которых реализация всех эффективных методик ограничивается. Одним из основных способов изучать чужую культуру на занятиях является чтение текстов и просмотр видеоматериалов с обязательным обсуждением. Выбор текстов в данном случае определяется как уровнем компетенции учащихся.

Социокультурная адаптация подразумевает приспособление индивида (или группы) к условиям новой социокультурной среды, а следовательно, и к новым ценностям, ориентациям, нормам поведения, традициям так, чтобы успешно существовать в новом окружении. Адаптация иностранных студентов к новым социокультурным условиям является основополагающим фактором, определяющим в большинстве случаев эффективность образовательного процесса в целом.

### Библиографический список

1. Психология общения. Энциклопедический словарь. Под ред. А. Бодалева. — М.: Когито-центр, 2011.
2. Триандис Г. К. Культура и социальное поведение. / Пер. В. А. Соснин. М.: ФОРУМ, 2007;
3. Oberg K. Culture shock: Adjustment to new cultural environments // Practical anthropology. 1960. № 7.

**Е.П. Чахович**

*директор*

*Государственное учреждение образования*

*«Вспомогательная школа № 24 г.Орши»,*

*Республика Беларусь*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** В статье раскрываются современные подходы к организации психолого-педагогического сопровождения детей с особенностями психофизического развития и определению направлений работы.

**Ключевые слова.** Психолого-педагогическое сопровождение, социализация, личностное развитие, самоопределение.

Организация и содержание психолого-педагогического сопровождения обусловлены переосмыслением задач специального образования, интегративными тенденциями в образовании, реализацией принципов гуманизации, гуманитаризации и демократизации в современной школе. Меняются приоритеты образования. Существовавшая долгие годы ориентированность на формирование знаний, умений и навыков уступает приоритетные позиции воспитанию и социализации.

Педагогическая поддержка рассматривается как система средств и деятельность педагога, обеспечивающие оказание профессиональной (коррекционно-педагогической) помощи в индивидуальном развитии и саморазвитии, обучении и воспитании, в самоактуализации и самореализации ребенка. Психолого-педагогическое сопровождение видится как в преодолении трудностей в обучении в условиях инклюзивного образования, так и в успешном развитии, воспитании, социальной адаптации, социализации, самореализации, укреплении здоровья, защите прав ребенка.

Актуальное направление психолого-педагогического сопровождения ориентировано на решение злободневных проблем, связанных с преодолением имеющихся трудностей в обучении и воспитании детей с особенностями психофизического развития, формировании межличностных отношений, социализации. Психолого-педагогическое сопровождение решает задачи конкретной помощи ребенку в условиях его совместного обучения.

Перспективное направление нацелено на развитие, становление личности и индивидуальности каждого ребенка, на коррекцию его психофизического развития, на формирование социально жизнеспособной личности. Оба направления между собой неразрывно связаны, между ними не всегда можно провести грань. Корректируя, сопровождая развитие ребенка, одновременно решаются все его повседневные проблемы, то есть оказывается конкретная помощь в преодолении имеющихся учебных затруднений.

Психолого-педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух согласованных процессов: сопровождение развития ребенка и сопровождение процесса его обучения, воспитания, коррекции имеющихся отклонений. Оно включает коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития. Психолого-педагогическое сопровождение представляется не суммой методов коррекционно-развивающей работы с детьми. Это комплексная технология, особый путь поддержки ребенка, помощи ему в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Поскольку в процессе обучения обеспечивается формирование жизнеспособной личности, то это расширяет задачи психолого-педагогического сопровождения. Решаются не только проблемы, связанные с интеллектуальной и эмоционально-личностной сферами, но и оказывается помощь ребенку в решении актуальных для него проблем, определяемых социальной ситуацией его развития. Процесс сопровождения включает не только ребенка, но и значимых взрослых, так как анализируется и моделируется коррекционно-образовательное пространство и реальная ситуация обучения ребенка в условиях интеграции.



Ребенку с особенностями психофизического развития необходима такая система сопровождения, которая помогла бы ему преодолеть существующие ограничения жизнедеятельности (эффективного взаимодействия, общения с окружающими) и помогла, научила самостоятельно принимать решения, отвечать за них, а также приобретать трудовые или профессионально-трудовые навыки, которые позволят ему быть востребованным на рынке труда. Этому служат создаваемые в рамках психолого-педагогического сопровождения индивидуальные или фронтальные программы развития социальных, социально-эмоциональных навыков, программы личностного развития и самоопределения, программы углубленной социальной и профессиональной подготовки. Целью программы является создание системы психолого-педагогического сопровождения как комплексной технологии, особой культуры поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации на разных ступенях обучения. Задачи для реализации поставленной цели: преодоление трудностей, возникающих в процессе совместного обучения и воспитания; актуализация личностного потенциала развития ребенка; обеспечение положительных межличностных отношений между участниками образовательного процесса; информирование законных представителей с особенностями организации образования и развития ребенка.

Направления психолого-педагогического сопровождения развития и коррекционного обучения ребенка: диагностика (скрининг) особенностей психофизического развития и трудностей в обучении; коррекционно-развивающая работа (индивидуальная, групповая, фронтальная); формирование психологической культуры, психолого-педагогической компетентности субъектов системы сопровождения: ученика, педагога, родителей, администрации; анализ образовательных и учебных программ, пособий, социальной и образовательной среды на предмет создания адаптивного образовательного пространства, обеспечения соответствия содержания и качества получаемого коррекционного образования современным требованиям; научное обоснование создаваемых интенсивных технологий коррекционного обучения и воспитания; совершенствование качества профессиональной подготовки и деятельности специалистов, работающих с детьми с особенностями психофизического развития; помощь родителям этих детей; профилактика отклонений в развитии детей.

Модель психолого-педагогического сопровождения характеризуется следующими принципами: системности, комплексности, интегративности, приоритета особых потребностей ребенка, непрерывности. Принципы психолого-педагогического сопровождения позволяют выстроить предполагаемый образ. Модель отражает структурно-организационные и содержательно-процессуальные особенности данного процесса.

Системный принцип реализуется в модели в процессе оказания психолого-педагогической помощи в разных направлениях: детям, учителям, родителям [2, с.19]. Помощь оказывается одновременно, усилия значимых взрослых координируются и согласуются с потребностями ребенка. Психолого-педагогическое сопровождение оказывается в реальной ситуации обучения ребенка. Выявляются имеющиеся сложности, потенциальные возможности школьника, его сильные стороны, определяющие обходные пути в обучении и с учетом всех составляющих определяется, моделируется система психолого-педагогического сопровождения. Процесс сопровождения является целостным, динамичным, открытым. Комплексный характер психолого-педагогического сопровождения проявляется в том, что педагогом, психологом, родителями оказывается ребенку комплексная помощь, охватывающая все сферы его деятельности. Коррекционно-педагогическая помощь охватывает познавательную, эмоционально-волевую, двигательную сферы, оптимизируются социальные связи и отношения [1, с.22]. Ребенок получает необходимую медицинскую помощь, включается в разнообразную деятельность, отслеживается успешность его обучения и налаживание межличностных связей.

В сопровождении реализуется принцип интегративности, поскольку предусматривается интеграция различных методов, методик, подходов, дидактических и психотерапевтических приемов [1, с.34]. Сопровождение охватывает не только образовательную среду, но и микросоциальную. Учитывается семейный микросоциум, влияние субкультуры, детские предпочтения. Объединение субъектов социально-воспитательного процесса, направление их усилий в одно русло – является задачей сопровождения. Разрозненные усилия останутся безрезультатными. Использование одной технологии, одного метода вряд ли принесет успех. Необходимо использование психотерапевтических и психолого-педагогических методов.

Психолого-педагогическое сопровождение требует выявления причин учебных затруднений ребенка, знания и учета его особых потребностей. Важно не только осознавать, что дети с особенностями психофизического развития не могут учиться без специальных условий, без специализированной коррекционно-педагогической помощи, но и делать все возможное для выявления сильных сторон ученика, чтобы использовать их в качестве обходных путей.

Широкая сфера применения психолого-педагогического сопровождения позволяет рассматривать его как неотъемлемое звено системы образования. Расширение представлений о целях образования, в числе которых включены не только цели развития, воспитания, обучения, но и обеспечения физического, психического, психологического, нравственного и социального здоровья всех детей обуславливает интенсивное развитие теории и практики психолого-педагогического сопровождения.

#### Библиографический список

1. Гайдукевич С.Е. Средовые ресурсы обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в условиях образовательной интеграции / С.Е. Гайдукевич. – Минск: Нар.асвета, 217с.
2. Лещинская, Т.Л. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с особенностями психофизического развития. – Минск: Нар.асвета, 208с.

УДК 378.6

**Ю. В. Шибалова**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Учреждение образования «Ярославское высшее военное училище  
противовоздушной обороны», Ярославль, Российская Федерация*

#### **О ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ**

**Аннотация.** Выявлены особенности формирования мотивации у курсантов военных вузов на этапе адаптации. Предложены рекомендации по развитию профессиональной мотивации и преодолению мотивационных кризисов.

**Ключевые слова.** Профессиональная подготовка, мотивация, адаптация, курсант.

Обучение в военном вузе – сознательная познавательная деятельность курсанта, направленная на освоение будущей военной профессии. Профессиональную мотивацию рассматривают как систему внутренних и внешних мотивов, вызывающих интерес к конкретной профессиональной деятельности и создающих готовность к продолжительному выполнению обязанностей, связанных с этой профессией [1]. Внутренними мотивами, связанными с профессиональной деятельностью, являются: интерес к выбранной профессии, ее содержанию и творческим возможностям; потребности приносить пользу другим людям, убежденность в своих способностях к данной профессии, стремление к их развитию, к самореализации (мотивы личностного роста и достижения), познавательные мотивы. Внешние мотивы - социальный престиж профессии и возможность карьерного роста (прагматические мотивы), социальная идентификация с родителями, ответственность и долг перед ними (узкосоциальные мотивы), избегание неудач. Внутренние мотивы содействуют формированию высокого уровня профессиональной подготовки. Узкосоциальная и прагматическая мотивация считаются неблагоприятными для профессионального обучения [1]. Успешность профессиональной подготовки зависит от силы и устойчивости мотивов, их количества, структуры и иерархии. Доминирование того или иного мотива в иерархии мотивов выбора профессии, учебной и профессиональной деятельности связано с ценностными ориентациями личности. Они определяют мотивы и цели профессиональной деятельности, регулируют степень прилагаемых усилий для их достижения.

Признаками наличия у курсантов профессиональной мотивации являются высокая оценка личных профессиональных перспектив, интерес к военной профессии, стремление развивать свои способности, приобретать умения с целью глубокого ее освоения. На профессиональную мотивацию влияют многие факторы: возраст, пол, предыдущая служба в войсках, семейные установки, сложившиеся отношения с командованием и с курсантским коллективом и прочее. Привлекательность военной профессии для молодежи связана с возможностью удовлетворения потребности в высоком социальном статусе, сохранении семейных традиций, стабильности, потребности в общении, власти, в профессиональном достижении и продвижении по службе, в самореализации. В настоящее время, в отличие от периода «перестройки», военные профессии считаются престижными и перспективными

даже у девушек. Об этом говорят постоянные высокие конкурсы в военные вузы и рост числа контрактников.

Обучаясь в военном вузе, курсант участвует в служебной, учебной, спортивной, исследовательской и других видах деятельности, подчиненных одной цели – подготовке к решению профессиональных задач. Мотивационная сфера курсанта претерпевает изменения: меняется сила и устойчивость мотивов, их число, структура и иерархия. Характер этих изменений (развитие или перестройка) зависит от того, насколько реальная жизнь курсанта и его успехи согласуются с его потребностями, идеалами, представлением о себе и выбранной профессии. В случаях сильного расхождения идеального и реального возникают эмоциональные срывы и мотивационные кризисы. Психологи отмечают, что между профессиональными мотивами и успеваемостью имеется прямая связь [2].

В ЯВВУ ПВО проводилось исследование профессиональной мотивации у курсантов с использованием методов педагогического наблюдения, тестирования, анкетирования и экспертных оценок. Уровни профессиональной мотивации качественно характеризовались следующим образом: *высокий уровень* – профессиональные интересы ярко проявляются и высокая оценка профессиональных перспектив; *средний уровень* – наличие профессиональных интересов, высокая или удовлетворительная оценка профессиональных перспектив; *низкий уровень* – отсутствие профессиональных интересов и удовлетворительная или низкая оценка профессиональных перспектив.

К моменту поступления в вуз и на начальном этапе обучения у значительной части курсантов уже имеются интересы, связанные с выбранной профессией. Но эта мотивация слабая и основанная на стереотипных представлениях о службе офицера в армии. Часто среди мотивов преобладают внешние мотивы выбора профессии: материальная и жилищная обеспеченность, престижность, стремление уклониться от военной службы по призыву, низкое материальное положение семьи. Внутренние мотивы (служение Родине, желание стать офицером) у большинства первокурсников слабо выражены. Так как свои профессиональные способности и возможности курсант еще мало знает, поэтому образ «Я - профессионал» очень расплывчатый. На этом этапе главным является положительное отношение к военной профессии. Для успешной адаптации большую роль играют мотивация и волевые качества: эмоциональная устойчивость и выносливость, способность длительно поддерживать достаточный уровень мотивации и работоспособности. Трудности, возникающие у каждого курсанта в этот период, связаны с освоением нового вида деятельности (служебной) и переходом к вузовской системе обучения. Неустойчивость системы эмоционально-волевой саморегуляции в юношеском возрасте, преобладание внешней мотивации и трудности адаптации могут привести к срыву и даже отказу курсанта от дальнейшего обучения. Каждый год небольшая часть курсантов отчисляется с первого курса по собственному желанию из-за того, что их «идеальные» представления о военном училище разошлись с реальностью или из-за того, что ошибся в выборе профессии. Для успешного преодоления трудностей этапа адаптации важно формировать полимотивацию как систему взаимосвязанных мотивов. В случае ослабления какого-либо мотива, остальные направляют и поддерживают деятельность.

Неокрепшую еще профессиональную мотивацию в период адаптации преподаватели поддерживают тем, что на каждом учебном занятии разъясняют курсантам военно-прикладное значение изучаемого материала, область его использования в военном деле и при изучении специальных и общевойсковых дисциплин. Педагог тем самым вызывает профессиональный интерес, создает целевую установку на изучение вопроса и поднимает учебно-познавательную мотивацию курсантов. С первого года обучения курсанты привлекаются к исследовательской работе в военно-научном обществе, приобретая исследовательские навыки и расширяя кругозор. На этом этапе обучения о профессиональной мотивации косвенно судят по успеваемости и служебным успехам. Педагогическое тестирование выявило, что на первом курсе большинство курсантов имеют невысокую успеваемость, низкий и средний уровень профессиональной мотивации, в которой преобладают внешние мотивы. Трудности этого этапа – недостаточное развитие эмоционально-волевой саморегуляции. Усилия педагогов и курсовых офицеров на начальном этапе обучения должны быть направлены на то, чтобы укрепить волевые качества (дисциплинированность, трудолюбие, работоспособность, целеустремленность, саморегуляцию), стимулировать у курсантов интерес к учебному труду, к военной технике и вооружению. Педагогические наблюдения подтверждают наличие большого интереса, который вызывают у курсантов задачи военной тематики, видеоматериалы, демонстрирующие технические возможности современной боевой техники, рассказы офицеров и ветеранов о военной службе. Для развития познавательного интереса на учебных занятиях преподаватель должен использовать разнообразные формы подачи материала и методы учебной работы, для формирования мотива достижения - варьировать

степень трудности заданий, чтобы удачи перемежались с неудачами. Нельзя допускать как легких успехов, так и постоянных неудач. Положительным мотивационным эффектом обладают ситуации успеха. Успех деятельности (выступление на конференции, высокий учебный результат, похвала преподавателя) укрепляет уверенность курсанта в своих возможностях, дает яркие эмоциональные переживания. Негативными факторами, снижающим профессиональную мотивацию курсанта, являются сомнения в правильности выбора профессии, недостаточная работоспособность, отрицательное отношение к отдельным учебным предметам.

Таким образом, задачей преподавателей и командиров на этапе адаптации является создание условий для социальной адаптации курсантов в профессиональной среде, формирование установки на активное овладение профессией, устойчивой учебной и профессиональной мотивации, «закаливание» волевых качеств.

#### **Библиографический список**

1. Диагностика мотивационно-ценностной сферы в профессиональном самоопределении: Психологический практикум ШГПИ. / Автор-составитель Ю.Е. Иванова. – Шадринск, 2003. – 60 с.
2. Рукавишникова Н.Г. Профессиональная мотивация и ее динамика. / Модернизация образования: опыт и исследования: Материалы 58-й международной научной конференции «Чтения Ушинского» 4-5 марта 2004. – Ярославль: ЯГПУ, 2004. – 212 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

УДК 37.015.31

**А. В. Баранова**

*аспирант*

*Государственного учреждения образования*

*«Академия последипломного образования», Минск, Республика Беларусь*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И УЧАЩЕГОСЯ НА УРОКЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности взаимодействия учителя и учащегося на уроке физической культуры с психологической точки зрения. Описаны некоторые аспекты общения педагога и учащихся с учетом пола, возраста учащихся, особенностей самих учителей.

**Ключевые слова.** Гендерные особенности, дифференцированный подход

Занятия физической культурой в школе представляет собой заботу о здоровье развивающегося человека. Важной задачей является изучение психологических аспектов общения педагога и учащихся с учетом возраста, пола учащихся, особенностей самих учителей. Физическое воспитание должно содействовать развитию нравственных качеств, поведению в духе требований общества, развитию интеллекта и психомоторной функции. Высоконравственное поведение спортсмена, воспитанного тренером и коллективом, а также выработанные в процессе занятий физическими упражнениями трудолюбие, настойчивость, смелость и другие волевые качества непосредственно переносятся в жизнь.

В процессе физического воспитания решаются и определенные задачи по формированию этических и эстетических качеств личности. Духовное и физическое начало в развитии человека составляют неразделимое целое и поэтому позволяют в ходе физического воспитания эффективно решать и эти задачи [4, с. 14].

Одним из факторов эффективности в обучении и воспитании, положительно влияющем на здоровье, является дифференцированный подход, основанный на индивидуальных особенностях челове-

ка. Одной из основных индивидуальных характеристик человека является его пол, который определяет особенности функционирования индивида и возможности осуществления жизнедеятельности. Пололичностная природа мужского и женского организмов различна [3, с. 4].

Физическое воспитание в школе недостаточно учитывает гендерные особенности детей. Замечено, что в поведении мальчиков и девочек на уроках физкультуры наблюдаются явные различия. Мальчики по сравнению с девочками чаще склонны уточнять задание и расширять свою эрудицию, а девочки чаще требуют оценки и провоцируют конфликтные ситуации. Эти различия, правда, начинают проявляться лишь со средних классов [2, с. 9].

Гендерное дифференцирование в физическом воспитании имеет место только в старших классах, поскольку считается, что для младших школьников и для подростков это не имеет принципиального значения. Исследования ряда авторов по проблеме полового диморфизма указывают на его наличие у ребенка с самого рождения [3, с. 4]. Таким образом, половые различия необходимо учитывать в физическом воспитании в школе уже у младших школьников.

Каждый учитель физической культуры, который стремится к тому, чтобы учащиеся проявляли высокую степень активности на его уроках, должен строить учебный процесс, учитывая возрастные особенности и мотивацию учащихся [1, с. 36].

Характер обращений учащихся к учителю в зависимости от возраста учащегося различен. В младших классах обращения учащихся связаны с конфликтной ситуацией, в средних – с этой причиной и с уточнением задания, в старших классах поводом для обращения является в основном уточнение задания.

В средних классах учащиеся проявляют большую любознательность, чем в младших и старших классах, но они чаще провоцируют конфликтные ситуации. Чем старше учащиеся, тем чаще они интересуются мнением учителя и обращаются к нему с просьбами. Это свидетельствует о том, что старшие школьники стремятся наладить с учителем более свободное, демократическое общение [2, с. 9].

В младшем школьном возрасте легко возникает произвольное внимание в отношении внешних объектов, поэтому младшие школьники часто отвлекаются. Кроме того, устойчивость произвольного внимания у них кратковременна. Следовательно, учитель физической культуры, работающий со школьниками младших классов, в первую очередь должен: не затягивать выполнение любого упражнения, давать ученикам минимальное количество заданий на самоанализ движений и, объясняя ошибки, больше показывать их.

Ученики среднего звена обладают способностью удерживать произвольное внимание в течение 40-45 минут, но только при сильном интересе к выполняемой деятельности. Несмотря на это, отвлекаемость у них повышенная. Учителю физической культуры следует: использовать разнообразные проблемные методы обучения, пользоваться социальной активностью подростка, поддерживать диалог с учениками, проводить индивидуальное обучение, максимально обогатив содержание учебного материала жизненно необходимыми, социально-культурными и социально-экономическими сведениями, которые бы соответствовали современному уровню развития общества.

Старшеклассники обладают значимыми мотивами для длительного удержания внимания и действуют сознательно. У них ярко выражено стремление к самопознанию и самосовершенствованию, поэтому они внимательно относятся к любой информации [1, с. 24].

Следует отметить, что общение на уроках физической культуры имеет специфику, обусловленную характером осуществляемой школьниками учебной деятельности: в ходе ее меньше используются речевые средства общения и чаще - неречевые. Речевые обращения часто носят незаконченный характер и реализуются в виде реплик, команд, приказов. Все это накладывает отпечаток на общение учителя физкультуры с учащимися [2, с. 2].

Физические упражнения требуют от человека активного использования всех видов мышления и поэтому являются прекрасным способом развития интеллекта. Для этого важно, чтобы физические упражнения, применяемые учителем физической культуры в своей работе с учениками, отличались доступностью на начальном этапе и постепенным повышением сложности (интеллектуальной) на последующих этапах физического воспитания [1, с. 32].

С.В. Иванов на примере болгарских школ показал, что на уроках физкультуры чаще встречается регуляционно-оперативное общение и реже - аффективно-оценочное. Чаще всего учителя используют демократический стиль общения, который является самым предпочитаемым у школьников [2, с. 6].

В то же время по данным Д.А. Мишутина у учителей демократического стиля руководства на уроках более часты обращения учащихся, провоцирующие конфликтные ситуации. Очевидно, уча-

щиеся чувствуют не только сильные стороны этого стиля, но и его слабости. Они считают, что на такого учителя можно оказывать психологическое давление [2, с. 10]. Автором выявлен ряд различий в общении учителей разного пола. Учителя-женщины предпочитают информационно-организующее общение, больше стремятся показывать и объяснять учебный материал по сравнению с учителями-мужчинами, чаще задают учащимся вопросы, чаще делают дополнения к ответам школьников. Женщины чаще используют оценки, шутки. Мужчины чаще дают конкретные указания по организации работы, чаще используют команды и распоряжения [2, с. 6].

Следует учитывать, что интересы учащихся к урокам физической культуры отличаются достаточно разнообразием: стремлением укрепить здоровье, сформировать тело, развить физические и психические качества (волю и т.д.). Важно отметить, что интересы девочек и мальчиков также отличаются. Девочки чаще желают формировать красивую фигуру, развивать гибкость, совершенствовать изящество движений, походку и т.п. Мальчики, как правило, хотят развивать силу, выносливость, быстроту и ловкость [1, с. 36].

В процессе физического воспитания прежде всего должно быть обеспечено сознательное отношение к занятиям физическими упражнениями в целом. Тогда у занимающихся будут созданы достаточно сильные и устойчивые стимулы, побуждающие их годами уделять время для занятия и мобилизовать для них свою энергию. От преподавателя физического воспитания во многом зависит создание веских мотивов и высоких целей, стимулирующих устойчивый и здоровый интерес его воспитанников к физической культуре [4, с. 55].

#### **Библиографический список**

1. Гогонов Е.Н., Мартыанов Б.И. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 288с.
2. Мишутин Д.А. Профессионально-педагогическое общение учителя и ученика на уроке физической культуры: автореф. дис. ...канд. псих. наук: 19.00.01 / Мишутин Дмитрий Анатольевич. - 1992. – 13 с.
3. Тарасенко Л.В. Гендерный подход в физическом воспитании как фактор оздоровления младших школьников: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Тарасенко Людмила Васильевна. - 2007. – 16 с.
4. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, 2-е издание. М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.

УДК 376

**Н.Е. Бекетова**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Ярославский филиал РЭУ им. Г.В. Плеханова, Ярославль, Российская Федерация*

**Е.А. Плащенкова**

*заместитель директора школы, Ярославль, Российская Федерация*

#### **ПАРАЛЛЕЛЬНО - РАЗДЕЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ КАК УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются условия реализации гендерного подхода в обучении детей начальной школы. Единственная школа в г. Ярославле, в которой функционируют классы мальчиков и девочек, а также смешанные классы, требует нового осмысления управленческих задач, стоящих перед административной командой. В статье раскрываются элементы Концепции развития школы.

**Ключевые слова.** Параллельно – раздельное обучение, гендерный подход, Концепция развития, SWOT – анализ, конкурентные преимущества школы.

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 99» города Ярославля – единственное в Ярославской области общеобразовательное учреждение, в котором реализуется раз-

дельно-параллельное обучение девочек и мальчиков. Три года назад, в процессе слияния двух образовательных учреждений: «Женской гимназии» и общеобразовательной школы №34 возникла серьезная управленческая задача перед административной командой нового образовательного учреждения - школы №99. Это задача заключалась в выборе дальнейшего пути развития и ответа на вопрос: «Что делать с обучением девочек и стоит ли организовывать классы мальчиков?».

На сегодняшний день в российской школе нет специальной программы раздельного обучения для мальчиков и девочек. С другой стороны, ряд современных исследователей (Бреслав Г. М., Хасан Б. И., Хризман Т.П. Еремеева В. Д., Каган В. Е. и др.) подчеркивают необходимость подбора содержания, форм и методов обучения в соответствии с половозрастными особенностями школьников. Наиболее важным в данном случае является начальный этап обучения. От того, насколько требования, предъявляемые школой, будут адекватны возможностям девочек и мальчиков, во многом зависят не только школьные успехи, но и становление личности в целом.

Однако, у участников образовательного процесса (педагогов, администрации школы, обучающихся и их родителей) имеются различные представления о том, в каком направлении должна развиваться школа, какую роль в дальнейшем должен играть гендерный подход и каким образом он должен учитываться при принятии управленческих решений. Возникла необходимость разработки и внедрения единой Концепции развития школы с учетом гендерного аспекта. Такая Концепция была разработана авторами статьи. Под Концепцией мы понимаем теоретическое построение системы взглядов на развитие организации и способов достижения целей. *Концепция развития школы рассматривается нами как совокупность мер по ее обновлению в результате реализации инновационных процессов, связанных с применением гендерного подхода к организации образовательного процесса.*

Согласно Уставу муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 99» образовательная деятельность школы может реализовываться с учетом гендерного подхода в структурном подразделении «Центр гендерного образования и воспитания». Цель образовательного процесса в структурном подразделении «Центр гендерного образования и воспитания» - обеспечение права и возможности достижения результатов обучающихся и дополнительных общеобразовательных программ, основанных на лучших национальных традициях воспитания, с учетом психологических и физиологических особенностей пола. Таким образом, «Центр гендерного образования и воспитания» является необходимой структурой реализации Концепции развития школы с учетом гендерного подхода.

*Целью гендерного подхода в образовании является деконструкция традиционных культурных ограничений развития потенциала личности в зависимости от пола, осмысление и создание условий для максимальной самореализации и раскрытия способностей девочек и мальчиков. Организационным условием реализации данного подхода является создание в школе классов с параллельно-раздельным обучением в режиме школы полного дня. Параллельно-раздельное обучение - это условия для переосмысления способов и методов обучения в контексте значимости какой-либо учебной дисциплины через призму женского и мужского восприятия; это принятие учителем личности учащегося с позиций его гендерных особенностей, проявляемых на уровне осознания учеником изучаемых явлений и соответствующих определенным психофизиологическим параметрам личности.*

Принципиальным отличием деятельности педагогов Центра является гендерная направленность, то есть создание образовательной среды, способствующей развитию девочек и мальчиков в соответствии с принципом природосообразности.

Результат качественной работы педагогов выражается в количестве детей, приходящих ежегодно в гендерные классы. Если в 2013 году в школе был 1 первый класс в количестве 10 девочек, в 2014 – 3 первых класса – 58 человек (из них впервые – 1 класс мальчиков), на 1 сентября 2015 года – 82 человека (2 класса девочек и один класс мальчиков). На сегодняшний день в едином образовательном пространстве начальной школы существуют классы раздельного обучения (3 класса мальчиков, 6 классов девочек) и классы смешанного типа (7 классов). Такое сочетание дает возможность для исследования и анализа процесса обучения и его результатов. Вместе с тем, существующая динамика набора в гендерные классы школы, запрос данной образовательной услуги со стороны родителей, обучающихся говорит о необходимости формирования Концепции развития школы с учетом гендерного аспекта.

Реализация Концепции развития школы должна способствовать адекватному пониманию изложенного как теми педагогами, кто разделяет и реализует данные основания, так и теми, кто не согласен с изложенным содержанием, но готов к конструктивному диалогу.

Среди российских ученых первыми поставили вопросы гендерной проблематики в образовании И. Кон, А. Мудрик, Л. Попова, Л. Штылева и другие. В своих работах они показали, что элементы педагогической системы — цели, содержание, методология и формы обучения — традиционно «бесполюе». Также учеными признано значительное влияние гендерных ролей и стереотипов на процессы воспитания и образования. По мнению Еремеевой В.Д., «дети разного пола в силу неодинаковости их биологического возраста, разного темпа и последовательности формирования психических функций, в силу разной организации их мозга требуют особых методических подходов, приёмов, стратегий, технологий обучения, разной организации педагогического процесса». Анализ опыта работы российских образовательных учреждений, реализующих гендерный подход (по данным интернет - источников), исследования российских и зарубежных ученых Великобритании, Франции, Германии, опыт работы российских образовательных учреждений в системе раздельного обучения (Санкт-Петербург, Москва, Киев, Сыктывкар, Тула, Кемерово, Красноярск и др) позволяют сделать определенные выводы. Раздельное обучение способствует: 1.Формированию социально-половой роли у обучающихся и становлению самосознания. 2.Профилактике возможных отклонений и трудностей полоролевой социализации. 3.Ликвидации разрыва в темпах обучения, возникающих в смешанных группах из-за более быстрого созревания девочек.

На сегодняшний день существуют положительные результаты организации параллельно-раздельного обучения в школе №99. На протяжении 15 лет гендерный подход к организации образовательного процесса использовался в МОУ «Женская гимназия» города Ярославля. Показателем высокого качества обучения и воспитания в «Женской гимназии» являлось то, что более 60 % выпускниц продолжили обучение в гимназиях и спецшколах, где оказались успешными как в учебе, так и в социальной адаптации. Однако, эти показатели касались только обучения девочек в начальной школе. Возникает серьезная управленческая проблема в рамках основной общеобразовательной школы: каким образом организовать дальнейшее раздельное обучение и продолжать ли его?

Целью концепции развития является создание инновационной модели школы на основе разработки и понимания большинством участников образовательного процесса идеи раздельно-параллельного обучения и выработки единой стратегии по достижению планируемых результатов развития организации с привлечением необходимых ресурсов.

#### **Библиографический список**

1. Дьяконенко Ю.Н. Инновации в современном образовательном процессе //Вопросы повышения эффективности профессионального образования в современных условиях: материалы VI Международ. учеб.-метод. конф. / под ред. А.Ю. Александрова, Е.Л. Николаева. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2014. – С.30-31.
2. Еремеева В.Д. Раздельное обучение мальчиков и девочек: копилка педагогического опыта //Наука и практика о раздельном обучении. Сборник статей научно-практических конференций. – Ярославль, 2007.
3. Ерохина Л.Л. и др. Гендерология и феминология: уч. Пособие, М.Наука, 2009, с. 141
4. Канаев, Б.И. Педагогический анализ: что должен знать руководитель образовательного учреждения [Текст] / Б.И. Канаев. - М. : Сентябрь, 2010. - 208 с.
5. Серафимович И.В., Шадричева М.В. Влияние психологического климата в семье на адаптацию в школьном и студенческом коллективах //В сборнике: Бизнес. Наука. Образование: проблемы, перспективы, стратегии Материалы Российской научно-практической конференции с международным участием. 2015. С. 576-579.



**О.А. Беляева**

*кандидат психологических наук, старший преподаватель  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

**И.С. Линник**

*педагог-психолог*

*МОУ средняя школа №59, Ярославль, Российская Федерация*

## **СОГЛАСОВАННОСТЬ ПОЗИЦИЙ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК УСЛОВИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЯТИКЛАССНИКОВ**

**Аннотация.** Вопросы психолого-педагогического сопровождения адаптации пятиклассников при переходе в среднее звено рассматриваются в контексте организации взаимодействия педагогов и родителей, определяются значимые направления и формы совместной деятельности.

**Ключевые слова.** Социально-психологическая адаптация, психолого-педагогическая поддержка, тревожность, взаимодействие.

Адаптация — результат и процесс взаимодействия организма и окружающей среды, приводящий к его оптимальному приспособлению к жизни и деятельности. Адаптация компенсирует недостаточность привычного поведения в новых условиях, благодаря ей создаются возможности ускорения оптимального функционирования личности в новой обстановке. Если адаптация не наступает, возникают дополнительные затруднения в освоении предмета деятельности, вплоть до нарушения ее регуляции.

Социально-психологическая адаптация — процесс приобретения людьми определенного социально-психологического статуса, овладения некоторыми социально-психологическими ролевыми функциями. [3, с.10-12]

Как отдельное, крайне важное направление деятельности школьной психологической службы выступает психолого-педагогическое сопровождение обучающихся на этапах их подготовки к переходу на новый образовательный уровень и адаптации к отдельным образовательным ступеням. Школьная адаптация как результат может являться свидетельством того, в какой степени ребенок приспособлен к среде жизнедеятельности, внешне-заданным условиям и насколько его поведение, отношения и результативность деятельности соответствуют возрасту, социальным нормам и правилам, принятым в этом социуме. В отношении ребенка адаптированность — показатель его социального развития и воспитания, степени его соответствия или несоответствия основной массе сверстников [4]. Другими словами, характер протекания адаптационного периода пятиклассников дает повод для оценки соответствия (или несоответствия) его развития возрасту.

Мы рассматриваем социальную адаптацию пятиклассника как двусторонний процесс: с одной стороны, он состоит в активном освоении учащимся внешней среды (условий обучения в основной школе) с целью приспособления ее к своим индивидуальным интересам, склонностям, возможностям; с другой, процесс этот может быть представлен как «приноравливание» образовательной среды к субъекту адаптации через создание системы адаптивных ситуаций. Психологический смысл адаптации младших подростков может заключаться в избавлении от чувства страха, одиночества или сокращении сроков социального научения, когда учащиеся избавляются от необходимости проб и ошибок, определяя для себя более подходящую в конкретной ситуации программу поведения. Цель работы педагога-психолога в данном направлении может быть определена как создание условий для успешного обучения выпускников начальной школы в среднем звене.

Деятельность, строящаяся в контексте оказания психолого-педагогической поддержки школьникам, ориентирована, прежде всего, на интересы ребенка и лишь во вторую очередь — на задачи учебного процесса. Принимая во внимание, что психологическая поддержка — это процесс межличностного взаимодействия, направленный на помощь субъекту в становлении и развитии личности, в ходе которого возникает положительно окрашенное чувство уверенности в себе, своих возможностях, главным смыслом работы всех специалистов педагогического коллектива в этом направлении

видим создание условий для поступательного развития и психологического благополучия школьника [1].

При переходе учащихся из начальной школы в среднее звено выделяются два взаимосвязанных этапа работы. Первый, задача которого - формирование готовности к обучению в новой социально-педагогической ситуации — охватывает второе полугодие выпускного класса. Важная роль в данном отношении отводится оценке личностных особенностей детей, сформировавшихся на предшествующих этапах развития: умению контактировать с другими людьми, владению необходимыми навыками общения, способности определить для себя оптимальную позицию в отношениях с окружающими. Второй этап работы, охватывающий первое полугодие пятого класса, направлен на создание условий для успешной социально-психологической адаптации подростков к новой социальной ситуации. В это время эффективность адаптации напрямую зависит от организации социального взаимодействия; при конфликтных ситуациях в семейной или школьной сфере, затруднениях в построении неформального общения нарушения адаптации отмечаются значительно чаще, чем при эффективном социальном взаимодействии.

Большую роль в стабилизации эмоционального фона, в снятии тревожности на любом этапе обучения играют отношения ребенка с родителями и другими значимыми людьми, особо возрастает роль этих отношений в сложные «переходные» периоды школьного детства [2]. Поэтому одним из самых важных направлений в работе школьного психолога с педагогами и родителями может являться психологическое просвещение взрослых субъектов учебно-воспитательного процесса, направленное на формирование адекватных представлений о реальной ситуации и потенциальных возможностях школьника. В период окончания начальной школы работа, направленная на координацию усилий школы и семьи, может строиться в системе оценки степени школьной зрелости выпускника начального звена, его индивидуальных особенностей и специфики построения межличностных отношений. Родители должны иметь возможность ознакомиться с результатами психолого-педагогической диагностики с целью определения значимых способов подготовки ребенка к обучению на новой образовательной ступени. Встречи с родителями пятиклассников на первых этапах обучения в среднем звене могут быть нацелены на повышение сенситивности взрослых к проблемам учащихся, выработку и установление системы четких единообразных требований, синхронизированных с требованиями школы.

Опыт психолого-педагогического сопровождения пятиклассников на этапе адаптации к обучению в среднем звене доказывает, что наличие разногласий во мнениях значимых людей, к которым учащийся может обратиться за помощью, существенно осложняет процесс адаптации школьника. Пятиклассников, у которых диагностируется рассогласование мнений в самооценке ребенка и оценке его родителями, отличает повышенный уровень общей и школьной тревожности. Особо фрустрирующими для таких обучающихся выступают ситуации проверки знаний, связанные с повышенным страхом самовыражения и страхом не соответствовать ожиданиям окружающих; ситуация обучения такими школьниками воспринимается как более стрессогенная, а уровень собственных способностей и успешности – как несоответствующий системе предъявляемых учебных требований. Такие тенденции в целом являются проявлением эмоционального дискомфорта, неблагополучия и дезадаптации школьников. Согласованная же позиция ближайшего окружения школьника становится условием его более уравновешенного положения при переходе на новую образовательную ступень.

Возможные формы работы психолога, классного руководителя с родителями по согласованию мнений и выработке единых представлений субъектов учебно-воспитательного процесса относительно ситуации отдельного ребенка, класса, учебной параллели могут быть реализованы как в групповом, так и в индивидуальном режиме. Это могут быть: родительские собрания, направленные на информирование об особенностях протекания адаптационного периода и возможных проявлениях дезадаптации, ознакомление с результатами диагностики, выработка рекомендаций о способах построения детско-родительских отношений с младшими подростками, индивидуальные консультации, ориентированные на коррекцию родительской позиции, выработку адекватных ситуации способов родительской поддержки ребенка, коррекционно-развивающие занятия с семьей.

Таким образом, в ситуации новизны, в условиях серьезных изменений в организации учебной деятельности и социального окружения пятиклассника, возрастает роль построения взаимодействия семьи и школы. При правильной организации диалога и совместной деятельности значимых взрослых с подростками, период перехода в среднее звено может способствовать психологическому, социальному росту школьника, формированию продуктивной учебной мотивации, укреплению его самооценки и уверенности в собственных силах.

### Библиографический список

1. Битянова М.Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка [Текст] / М.Р.Битянова. – М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1998. – 112с.
2. Думитрашку Т. А. Влияние внутрисемейных факторов на формирование индивидуальности [Текст] / Т. А. Думитрашку // Вопросы психологии. 1999. - № 1.- С. 9-11.
3. Крысько В.Г. Социальная психология: словарь-справочник. [Текст] / В.Г.Крысько. - МН.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 688с.
4. <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/obshchepedagogicheskie-tehnologii/2014/06/03/adaptatsiya-detey-k-obucheniyu-v-0>

УДК 159.9

**М. В. Брагина, Е. Н. Корнеева**

*кандидат географических наук, магистр; кандидат психологических наук, доцент  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»,  
Ярославль, Российская Федерация*

### ВОЗМОЖНОСТИ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

**Аннотация.** В статье рассматриваются результаты психологического исследования показателей психического здоровья и социальных ожиданий школьников, проанализированы возможности применения технологий позитивной психологии применительно к процессу образования в современной массовой общеобразовательной школе.

**Ключевые слова.** Позитивная психология, экзаменационный стресс, психическое здоровье, субъекты образования.

Мотивация деятельности современных школ как учреждений образования и работы отдельных субъектов образования (педагогов, школьников, их родителей) во многом базируется на страхе несоответствия предъявляемым требованиям. Справиться с негативом в отечественной системе образования довольно сложно, практикуемые технологии психолого-педагогического сопровождения субъектов образования не всегда могут помочь в этом вопросе. Средства массовой информации, родители, постановления ведомственных структур настолько «запугали» детей и педагогов своими высокими требованиями к процедуре обучения и формам итоговой аттестации (ОГЭ и ЕГЭ), что результатом стало не улучшение качества образования, а порой его снижение в сочетании с ухудшением показателей психического здоровья субъектов образования. Осмысление сложившейся ситуации, основывающееся на подходах и технологиях, предлагаемых современной психологией позволяет снять остроту данной проблемы. Этим требованиям отвечает, на наш взгляд, позитивная психология.

Это новейшее направление, оформившееся в начале 2000-х гг. Позитивная психология — это изучение оптимального человеческого функционирования [4, с. 50]. Её появление связано с именами Мартина Селигмана и Михайи Чиксентмихайи, которые в своих исследованиях пришли к выводу, что в XXI веке необходимо новое направление психологии, которое бы задавало вектор оптимизма и помогло людям лучше самореализовываться в этом мире.

К сожалению, как правильно отмечено в статье профессора факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова Д.А. Леонтьева «В отечественных публикациях позитивная психология часто понимается искаженно. В последнее время стали появляться публикации, с абстрактно-теоретических позиций критикующие идейные основы позитивной психологии при поверхностном знакомстве с этим подходом и полном игнорировании главного в нем — эмпирических данных и профессиональной практики». [3, с. 37]. Поэтому в нашей работе предпринята попытка рассказать о необходимости и возможностях применения данного подхода в общеобразовательных школах.

В рамках нашего исследования было проанкетировано 363 учащихся МОУ СШ № 33 им. К. Маркса с углубленным изучением математики г. Ярославля, прием в которую предполагает отбор учащихся на основе высокого рейтинга школы и качества образования, которое она дает школьникам. В результате опроса было выявлено следующее: 98% опрошенных школьников, считают, что качество образования зависит от педагогического состава. При этом, 66% респондентов отметили, что

главным качеством для успешного обучения является наличие чувства юмора у учителей. Более того,  $\frac{3}{4}$  выпускников (это 180 обучающихся 9 и 11 классов) показали очень высокий уровень тревожности в связи с систематическим использованием приемов запугивания в их адрес и «ожиданием высоких результатов» государственных экзаменов от учителей. Более подробный и тщательный анализ запросов выпускников показал, что высокая ответственность за результаты экзаменов пугает 33 % выпускников, у 27% респондентов экзамены и подготовка к ним вызывают сильное утомление. В ответах школьников отмечается наличие сильного чувства страха перед выпускными экзаменами (39% респондентов). Неуверенными в себе и положительных результатах на экзамене являются 25 % учеников, ещё 45 % испытывают легкую степень неуверенности, и только 20% уверены в себе. Главным фактором неуверенности дети назвали «сомнения в полноте и прочности их знаний», многие (20%) испытывают страх и чувство беспомощности от неизвестности, как на предстоящих экзаменах, так в процессе реализации жизненных и профессиональных планов. При этом, школьники показали хорошие результаты в умении владеть собой, они не испытывают проблем с концентрацией внимания на выполнении заданий и планированием своего рабочего времени.

Таким образом, можно сделать вывод, что главный стресс-фактор в психическом состоянии старшеклассников имеет внешний характер - это негативные приемы педагогического влияния в сочетании с высокими ожиданиями и притязаниями со стороны школы и семьи. Нивелировать его можно через работу с педагогами (как носителями информации о процедуре проведения экзаменов) и родителями («главная группа поддержки»). Но, при анкетировании учителей [2], выяснилось, что для 70% из них характерно болезненное восприятие критики в их адрес. Учителя не готовы менять сложившиеся принципы работы. В том числе, и отказаться от «запугивания» детей экзаменами как любимого приема мотивации к учебе. В работе с родителями тоже есть свои сложности - редкие контакты со школой в связи с занятостью и возможной критикой в свой адрес.

В рамках позитивной психологии есть несколько методических приемов, с помощью которых можно снизить уровень негативизма и тревожности от экзаменационного процесса в той форме, в которой он сейчас существует. Если рассматривать позитивную психологию как науку и практику, то она работает на трех различных уровнях: субъективном, индивидуальном и групповом [4, с. 14]. Каждый из них решает свой круг задач. Субъективный уровень включает изучение позитивных переживаний, таких, как радость, благополучие, удовлетворение, довольство, счастье, оптимизм и поток. На этом уровне мы выясняем, что значит «мне хорошо». Цель индивидуального уровня — выявить составляющие «хорошей жизни» и личные качества, необходимые для того, чтобы «быть хорошим человеком». Она достигается через изучение сильных сторон человека, его устремленности в будущее, умения любить, качеств воли, упорства, умения прощать, оригинальности, мудрости, способности к межличностному взаимодействию и одаренности. На групповом уровне акцент делается на характеристиках социальной ответственности, заботе о слабых, альтруизме, воспитанности, терпимости, трудовой этике и других факторах, способствующих развитию отдельных сообществ и общества в целом. [1, с. 14].

На каждом уровне можно предложить некоторые методы позитивной психологии, которые бы помогли решить проблемы высокой тревожности и низкой сопротивляемости учебному и экзаменационному стрессу. На индивидуальном уровне хорошо работают методы «разбора шкалы ценностей» для каждого школьника и выбор приоритетов, а также «выделение своих сильных сторон и поиск путей их развития». Этот метод соответствует пункту Закона, декларирующего необходимости индивидуального подхода в массовой школе. Проведенная работа по использованию приемов позитивной психологии показала, что некоторые школьники пересмотрели свое отношение к выбираемым учебным предметам и переключились с тех, которые «нужны» родителям на те, которые интереснее и ближе им. Это позволило снизить уровень тревожности учащихся относительно ситуации сдачи экзаменов. При этом они сумели аргументировать свой выбор для родителей без инициирования конфликтных форм взаимодействия с ними.

На групповом уровне в рамках позитивной психологии предполагается опора на создание атмосферы, в которой бы проявлялись положительные эмоции и чувства. К сожалению, в рамках российской массовой школы экзамены (а зачастую, и уроки) носят негативную эмоциональную окраску. Смещение акцентов с контроля знаний на необходимый этап анализа их структуры и обретения системности позволил изменить отношение школьников к ЕГЭ и ОГЭ как «карающей меры» и сильнейшего стрессора.

Еще один прием - создание потоковой деятельности при работе в группе. Он означает вовлеченность в деятельность, осознание ее процесса, получение удовлетворения от собственной и совместной активности. Это возможно на основе методик М. Чиксентмихайи [5, с. 307-330]. Но здесь

огромная ответственность и проработка ложиться на плечи учителя. Зато, если удастся «включить» каждого ученика в работу на уроке, эффективность обучения вырастает в разы, а негативных моментов становится крайне мало.

Главное — выявить и укрепить внутренние силы и помочь детям найти такую нишу, в которой они могут в максимальной степени усилить и проявить свои сильные черты. Именно в этом М. Селигман усмотрел перспективу новой психологии [4, с. 39].

#### Библиографический список

1. Бонивелл, И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология. – М.: Время, 2009.
2. Доровский, А. И. Сто советов по развитию одаренных детей. – М.: Просвещение, 1997.
3. Леонтьев, Д.А. Позитивная психология - повестка дня нового столетия // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – Т. 9. – № 4. – 2012. – С. 36-58.
4. Селигман, М. Э. Новая позитивная психология. Научный взгляд на счастье и смысл жизни. – М.: «София», 2006.
5. Чиксентмихайи, М. Поток: психология оптимального переживания. – М.: Альпина нон-фикшн, 2011.

УДК 378

**Н.А. Бурдыко**

*старший преподаватель*

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь*

#### ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные отличия образования взрослых от среднего и вузовского образования. Анализируются особенности взаимодействия преподавателя и взрослого обучающегося в системе дополнительного образования взрослых на примере переподготовки.

**Ключевые слова.** Дополнительное образование, обучение взрослых, социально-психологические особенности слушателей, переподготовка.

В настоящее время образование взрослых рассматривается как существенно отличающееся от среднего и вузовского образования.

М.Ш. Ноулз [1, с.65] одним из первых в своей концепции сформулировал ряд базовых положений, описывающих особенности образования взрослых:

– человеку, который обучается (т. е обучающемуся, а не обучаемому) принадлежит ведущая роль в процессе обучения;

– взрослый обладает жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения;

– процесс обучения в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют ему;

– процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах;

– осмысленность целей обучающихся, и, соответственно, осознанность процесса обучения и его практическая направленность.

Соответственно предметно-содержательный аспект образования взрослых также будет специфическим. Так, М.Д. Матюшкина [2, с.190] выделяет следующие его особенности:

1. Актуальность предметного содержания образования для личности конкретного взрослого, для решения его личностных, жизненных проблем.

2. Системность в подаче содержания, вплоть до включения его в общую проблематику основных сфер жизни «человек - общество», «человек – природа», «человек — человек».

3. Проблемность содержания образования как характеристика подачи материала, при которой знания передаются не в виде готового итога, рецепта, а сами обучающиеся вовлекаются в эвристический поиск решений, при этом актуализируются их знания, опыт, аналитические умения, осознается недостаточность знаний и тем самым стимулируется познавательный процесс.

4. Контекстность образования, когда оно строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности.

5. Практикоориентированность.

6. Вариативность. Необходимость вариативности в образовании взрослых обусловлена обычно более широким разбросом как исходного уровня подготовки обучающихся, так и их неоднородностью в плане социального статуса, опыта и т.д.

7. Информационная насыщенность учебного материала, что связано с дефицитом времени работающих взрослых и с их уже достаточно развитыми познавательными способностями, позволяющими им воспринимать и усваивать учебный материал в высоком темпе.

8. Мобильность. Для обеспечения мобильности содержания образования оно должно обладать свойством открытости, а организационные формы должны допускать практически непрерывные корректировки учебных программ, планов с учетом запросов обучающихся, изменившихся научных знаний, изменений социально-экономической и политической ситуации.

Однако основные различия между обучением взрослых и средним и вузовским образованием заключаются в особенностях взаимодействия преподавателя и обучающихся. Взрослый человек как субъект учебной деятельности обладает системой интеллектуальных, нравственных и волевых качеств, позволяющих ему самостоятельно управлять процессом своего учения. Такая самостоятельность предполагает хорошо развитые самоконтроль и самооценку и проявляется в способности человека планировать, организовывать и регулировать свою учебную деятельность. Задача же преподавателя сводится к поощрению и поддержанию стремления взрослого к самоуправлению. Основной характеристикой обучения становится процесс самостоятельного поиска знаний, выработки необходимых умений и качеств обучающимся. А так как опыт является мощным источником обучения для взрослых, то сердцевиной методологии обучения должен стать именно анализ опыта. Отсюда возникает необходимость для преподавателя включиться в процесс совместного исследования, вместо того, чтобы авторитарно в одностороннем порядке передавать свои знания обучающемуся и оценивать их усвоение. Если взрослый человек приходит учиться, то его не надо бесконечно контролировать, так как это может привести к исчезновению внутренней мотивации, и он будет воспринимать обучение как отчужденный от его жизнедеятельности процесс.

Таким образом, обучение взрослых людей предполагает организацию среды, в которой происходит не передача знаний от одного к другому, а обмен информацией и ее переосмысление. Именно поэтому обучение взрослых в большей степени, нежели обучение детей, носит индивидуальный характер. Это предполагает особое мастерство педагога, который должен не просто хорошо преподавать, объяснять те или иные проблемные вопросы, но и уметь подстраиваться под интересы обучающегося, понимать и учитывать его индивидуальные особенности в процессе обучения, уметь в некоторых случаях отказаться от намеченной темы занятия и его привычного хода, с тем, чтобы обеспечить взрослым участникам образовательного процесса развивающее обучение.

Как показывает мониторинг, регулярно проводимый среди слушателей переподготовки ИПКиП БГПУ им М.Танка, взрослые активно включаются в работу на практических занятиях, семинарах, тренингах и деловых играх. В этих формах учебной деятельности слушатели имеют возможность высказывать свое мнение по обсуждаемой проблеме, делиться профессиональным опытом, проигрывать рабочие ситуации. Это говорит в пользу того, что даже при сжатой заочной форме обучения взрослых, нельзя жертвовать практическими занятиями, предполагающими живое общение обучающихся между собой и с педагогом. Наоборот, необходимо формировать условия для того, чтобы разные виды заочного обучения позволяли создавать особые теоретико-практические ситуации на основе самостоятельно проработанного материала и полученных в его ходе результатов, а также давать возможность полноценного профессионального общения с теми, кто принадлежит к тому же профессиональному сообществу.

Восприятие лекционного материала взрослыми обучающимися, по результатам мониторинга специальностей переподготовки, зависит от личности преподавателя, его харизматичности и креативности, манеры передачи учебного материала взрослой аудитории. Слушатели отмечают также положительную сторону в проведении учебных занятий, когда существует связь теоретических знаний

с практической деятельностью. Взрослые люди, которые намеренно пришли получать определенные знания, необходимые им для интересной и важной для них деятельности, с уважением относятся к преподавателям, обладающим и практическими познаниями в профессии. В обратном случае может возникнуть неудовлетворенность обучающихся педагогом, которая почти всегда приводит к неудовлетворенности педагогов обучающимися и является серьезным препятствием для организации обучения. Привычные методы преподавания, довольно успешно работающие с более молодыми студентами, здесь не просто оказываются бесполезными, но и часто становятся причиной появления серьезных и трудно разрешимых проблем.

Таким образом, современные условия требуют от преподавателя, работающему с взрослыми обучающимися, мобильности, активности, постоянного углубления собственных профессиональных знаний, психологической грамотности, нестандартности и гибкости мышления, умения видеть перспективу и быть готовым к сотрудничеству и взаимобмену опытом, творческого подход к трудовой деятельности и многие другие качества. Но в первую очередь, от преподавателя требуется умение организовать учебный процесс так, чтобы слушатели становились соавторами процесса собственного обучения.

### Библиографический список

1. Лебедева Н. В. Обучение взрослых на курсах переподготовки и повышения квалификации: принципы и условия // Научный диалог. – 2013. – № 4 (16) : Психология. Педагогика. – С. 63–73.
2. Моисеенко Ю. Ю. Особенности взрослых обучающихся // Молодой ученый. — 2009. — №5. — С. 189-191.

УДК:378

**В.В. Васильев**

*кандидат юридических наук, доцент*

*Нижегородская академия МВД России, Нижний Новгород, Российская Федерация*

### **НЕПРЕРЫВНОЕ ОБУЧАЮЩЕ-ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ В ВУЗАХ МВД РОССИИ: ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема понятия и реального содержания образовательной деятельности в вузе МВД России, как сочетания обучающего и воспитательного воздействия на обучающихся, в целях формирования личности современного сотрудника ОВД (полиции), как грамотного, профессионального правоохранителя и патриота своей Отчизны и непримиримого борца с преступностью.

**Ключевые слова.** Непрерывное образование, ценностные основы, обучающе-воспитательное воздействие, вуз МВД РФ, конструирование непрерывного образования.

Образовательные организации высшего образования, входящие в систему ведомственных вузов правоохранительных федеральных органов исполнительной власти, наряду с соответствующими образовательными организациями Министерства обороны Российской Федерации, представляют собой уникальное явление государственно-властной и общественно-политической жизни нашей страны. Обосновывают такое умозаключение ряд объективных причин, к числу которых мы можем отнести не только исключительно государственный статус таких организаций, сохраненную и модернизированную систему обязательного распределения выпускников, но и более чем оригинальную и во многом самобытную систему обучающе-воспитательного воздействия на обучающихся в данных вузах.

Актуальность изучения, опыта взаимодействия субъектов образовательного процесса в рамках непрерывного обучающе-воспитательного воздействия в вузах МВД России, обусловлена исключительной важностью подготовки профессиональных «полицейских» кадров в условиях нестабильности международной обстановки и задачи повышения общественного доверия к сотрудникам правоохранительных органов вообще и сотрудникам органов внутренних дел в частности. От слаженного образовательного и воспитательного воздействия на курсантов и слушателей вузов Министерства внутренних дел России зависит качество сформированности личности сотрудника ОВД (полиции) как

гражданина своей страны, патриота Отечества [4] и защитника конституционных прав и законных интересов граждан на территории Российской Федерации, непримиримого борца с преступностью.

В качестве цели данного исследования мы видим определение и обоснование наиболее перспективных, с педагогической точки зрения, путей взаимодействия субъектов непрерывного «полицейского» образования, направленного на формирование личности сотрудника ОВД, отвечающего требованиям государства [1, С.2] и современным запросам общества, как защитника государственных и общечеловеческих ценностей.

Для достижения заявленной цели должны быть решены следующие задачи:

- рассмотреть содержание непрерывного обучающе-воспитательного воздействия в образовательных организациях высшего образования МВД России;
- изучить опыт взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе МВД РФ;
- сформулировать рекомендации, направленные на улучшение качества непрерывного образования в образовательных организациях МВД России.

Согласно п.1 ст.2 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» образование представляет собой единый целенаправленный процесс воспитания и обучения. Полагаем, что законодатель вполне осознанно поставил именно воспитание на первое место, отдавая приоритет воспитательному воздействию на обучающегося, как основе образовательной деятельности. Законодательный акт определяет, что именно воспитание направлено, как вид деятельности, на развитие личности. Оно является ценностным основанием, как самоопределения, так и последующей социализации обучающегося в окружающем обществе.

Обучение, как вторая составляющая образовательной деятельности, по мнению российского законодателя, есть целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями. Сама законодательная дефиниция обучения, предопределяет необходимость организации такого рода деятельности объектов обучающего воздействия. Рассмотрим субъектов как обучающего, так и воспитательного воздействия в образовательных организациях высшего образования МВД России,

Первоначальное, кажущееся традиционным утверждение, что обучением занимается профессорско-преподавательский состав вузов, а воспитательное воздействие на курсантов и слушателей ложится на плечи воспитательных подразделений аппарата по работе с личным составом правоохранительного вуза и командного состава учебно-строевых подразделений, «отцов-командиров», считалось инновацией и отходом от «советской школы». Однако, как гласит народная пословица, не всякая первая мысль истинна.

До недавнего времени на официальном уровне образование рассматривалось как вид государственных (муниципальных) услуг, в рамках которого преподаватель «транслирует» образовательный материал на обучающихся, контролирует качество усвоенного материала.

Министр образования и науки России О.Ю. Васильева неоднократно указывала, что обучение не может осуществляться в отрыве от воспитания. Как преподаватель обязан совмещать обучение с воспитательной составляющей, так и воспитательные и командные подразделения вуза, привносят в воспитательное воздействие на обучающихся элементы обучения, будь то культура межличностного общения или правила поведения в обществе.

Непрерывное обучающе-воспитательное воздействие в образовательных организациях высшего образования МВД России представляет собой единый процесс воспитания и обучения, который осуществляется в «полицейских» вузах в интересах человека, общества и государства, целенаправленную деятельность всех субъектов образования по «конструированию» всесторонне развитой [2], профессиональной патриотической личности сотрудника ОВД (полиции) на всех этапах его правоохранительной деятельности с момента подготовки к службе в ОВД и до её окончания. Говоря о содержании и непрерывности такой деятельности, необходимо определить ее базисные составляющие.

1. Обучающе-воспитательное воздействие на этапе подготовки к службе в ОВД, обучению в вузе МВД РФ.

2. Обучающе-воспитательное воздействие на курсантов и слушателей вузов МВД РФ, получающих высшее образование, а также аналогичное воздействие на слушателей, проходящих первоначальную профессиональную подготовку [3] сотрудника ОВД.

3. Обучающе-воспитательное воздействие в вузах МВД РФ на действующих сотрудников ОВД (полиции) в рамках прохождения ими дополнительного профессионального образования

Рассмотрев содержание непрерывного обучающе-воспитательного воздействия в вузах МВД РФ, перейдем к изучению опыта взаимодействия субъектов образовательного процесса в образовательной организации высшего образования системы МВД РФ.



Отличительной чертой практически любого военного или правоохранительного вуза является наличие и бережное поддержание (совершенствование) традиций и торжественных ритуалов образовательной организации. К таковым можно отнести принятие присяги, вручение первых офицерских погон, торжественный выпуск и прощание со Знаменем вуза, юбилейные встречи выпускников, встречи обучающихся с ветеранами ОВД и вуза, ряд иных. В организации таких торжественных мероприятий могут и должны принимать участие как преподавательский, так воспитательный состав вуза. В настоящее время в «силовых» вузах страны возрождаются традиции, зародившиеся еще до переломных событий в жизни государства столетней давности. Не может, и не остается в стороне институт наставничества, как в территориальных ОВД, так и в образовательных организациях МВД РФ. Учитывая, что значительное количество преподавательского состава «полицейских» вузов имеют «за плечами» богатый опыт правоохранительной деятельности в территориальных ОВД, их участие в наставнической и общевоспитательной деятельности с курсантами и слушателями вузов незаменимо.

Подводя итог, кратко рассмотрению опыта взаимодействия субъектов образовательного процесса в рамках непрерывного обучающе-воспитательного воздействия в вузах МВД России, необходимо отметить широчайшие, и в не полную меру задействованные, возможности образования современного сотрудника ОВД (полиции), как грамотного, профессионального правоохранителя и патриота своей Отчизны.

### Библиографический список

1. Административно-служебная деятельность участкового уполномоченного полиции: учебник / В.В. Васильев, Е.А. Вызулин [и др.] – Нижний Новгород. Стимул-СТ. 2017. – 315 с.
2. Вызулин, Е.А. Этические принципы и нормы деятельности сотрудников органов внутренних дел // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2015. №4 С.39-46.
3. Майорова, С.А. Проблемные вопросы методики проведения комплексных профессиональных испытаний у слушателей факультета профессионального обучения Нижегородской академии МВД России / Е.А. Вызулин, В.В. Васильев, С.А. Майорова, Ю.Б. Плавинская // Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. 2015. №3 (31) С.184-188.
4. Мухина, Т.Г. Педагогические условия патриотического воспитания обучающихся в ведомственных общеобразовательных организациях МВД России / Е.А. Вызулин, Н.И. Мусина, Т.Г. Мухина // Формирование патриотизма у молодежи средствами социально-культурной деятельности: векторы исследовательских и практических перспектив Материалы Международной электронной научно-практической конференции. 2016. С. 225-229.

УДК: 37.018.46+48

**Е.А. Вызулин**

*старший преподаватель*

*Нижегородская академия МВД России, Нижний Новгород, Российская Федерация*

### **ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И КОМПЛЕКТУЮЩИХ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**

**Аннотация.** В статье на основе практического опыта определяются основные формы взаимодействия образовательных организаций системы МВД России с комплектующими территориальными органами внутренних дел, формулируется перспектива такого взаимодействия.

**Ключевые слова.** Образовательная организация, комплектующий орган внутренних дел, взаимодействие, полиция, дополнительное профессиональное образование.

В динамично меняющейся оперативной обстановке, учитывая повышенную общественную опасность современной преступности, на первых позициях остается подготовка высокопрофессиональных сотрудников полиции, особенно в рамках педагогической модели «гражданин-патриот-профессионал». Важно сформировать способность сотрудников органов внутренних дел, подготовленных в образовательных организациях системы МВД России, использовать передовые, новейшие

научные разработки и технические достижения, тактические приемы в их профессиональной оперативно-служебной деятельности. В долгосрочной перспективе данная тенденция не будет подлежать кардинальным изменениям, в силу сложившегося критического разрыва между наукой, теорией и практикой правоохранительной деятельности, который является деструктивным элементом в развитии всей системы правоохранительных органов.

Первоочередная цель, стоящая перед ведомственными образовательными организациями и комплекующими территориальными органами внутренних дел (комплекующий ОВД – территориальный орган внутренних дел, закрепленный как базовый, для обучающихся) – выработать наилучшие пути устранения этого разрыва, обеспечивая решение трех основополагающих задач:

1. Привести прикладную юридическую науку в соответствие с современной реальностью.
2. Обеспечить качественную и глубокую теоретическую подготовку обучающихся в образовательных организациях высшего образования системы МВД РФ.
3. Адаптировать практику правоприменительной деятельности органов внутренних дел в соответствии с современными вызовами и угрозами.

Ученые, педагоги, практикующие сотрудники системы МВД России, такие как А.С. Батышев, А.В. Буданов, И.В. Горлинский, В.Я. Кикоть и др. исследовали профессиональное обучение и профессиональную подготовку сотрудников органов внутренних дел, что явилось определенным толчком в развитии ведомственной образовательной системы. Основываясь на сформулированных Ю.К. Бабанским, В.В. Краевским, И.Я. Лернером, положениях общей теории обучения, а Л.В. Занковым, Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым теории развивающего обучения, исследуем дополнительное профессиональное образование сотрудников органов внутренних дел в вопросах взаимодействия между образовательными организациями и практическими подразделениями системы МВД России.

Специфика дополнительного профессионального образования в системе МВД РФ заключается в закрытости специальных знаний и целевом характере обучения сотрудников для осуществления особой правоохранительной деятельности, которая кардинально отличается от квазипохожих гражданских профессий. Достижение ведомственного образования [1], – это определенная гармония фундаментальной академической подготовки в ведомственных образовательных организациях системы МВД РФ и профессиональной направленности подготовки её сотрудников.

Существует необходимость в совершенствовании взаимодействия образовательных организаций с комплекующими территориальными органами внутренних дел. В настоящее время оно одностороннее и сводится к формальным процессам, связанным с отдельными моментами реализации рабочих учебных планов, как правило, производственного обучения (производственной практики) обучающихся в образовательных организациях системы МВД России. При этом отдельные элементы создания системных форм взаимодействия образовательных организаций и комплекующих территориальных органов внутренних дел показывают свою эффективность.

1. Эффективной формой, поддержания высокого уровня, профессионализма профессорско-преподавательского состава образовательных организаций системы МВД России, является система стажировок в комплекующих территориальных органах внутренних дел.

2. Главным условием эффективности практико-ориентированного обучения образовательными организациями высшего образования системы МВД России обучающихся [2], является участие практикующих сотрудников комплекующих территориальных органов внутренних дел в учебном процессе.

3. С помощью кадрового и научно-методического обеспечения образовательных организаций качественно совершенствуется дополнительное профессиональное образование сотрудников полиции, то есть всех элементов ведомственной системы высшего образования и решаются фундаментальные задачи поддержания правопорядка, охраны общественного порядка, обеспечения общественной безопасности.

Таким образом, повышается уровень профессиональной подготовки и профессионально-этической культуры сотрудников ОВД. Формируется кадровое ядро территориальных органов внутренних дел выпускниками образовательных организаций высшего образования. Повышается новационность правоохранительной деятельности в системе МВД России. Улучшается внедрение и эффективность новых методов в профилактике правонарушений и борьбе с преступностью. Системно проводится работа по формированию престижа службы в органах внутренних дел.

Отметим, что опыт и перспективы взаимодействия образовательных организаций и комплекующих территориальных органов внутренних дел сформируют заинтересованное, всестороннее и продуктивное ведомственное дополнительное профессиональное образование в системе МВД Рос-

сии, коренным образом улучшат подготовку высококлассных профессионалов для органов внутренних дел. Продуманное и последовательное взаимодействие образовательных организаций системы МВД России и комплектующих территориальных органов внутренних дел будет проектировать будущее всей системы органов внутренних дел.

### Библиографический список

1. Васильев В.В. Проблемные вопросы построения и организации непрерывного образования в вузах МВД сотрудников, практическая деятельность которых связана с контролем за оборотом гражданского и служебного оружия // Проблемные аспекты осуществления контроля ОВД за оборотом гражданского и служебного оружия. Сборник материалов международной заочной научной конференции. Учреждение образования «Могилевский институт Министерства внутренних дел Республики Беларусь». 2016. С. 10-12.

2. Васильев В.В. Ценностные основания построения непрерывного образования в образовательных организациях МВД России: постановка проблемы / В.В. Васильев, С.А. Майорова, Е.А. Вызулин // Вестник Волгоградской академии МВД России. Выпуск 4 (39) 2016 : научно-методический журнал. — Волгоград : ВА МВД России, 2016. — С. 115-117.

УДК 378.016:316.72

**Н.В. Гапанович-Кайдалов**

*кандидат психологических наук, доцент*

*Гомельский филиал Государственного учреждения образования «Университет гражданской защиты Министерства по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь», Гомель, Республика Беларусь*

## ПРОБЛЕМА ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** В статье проанализированы уровень информационной культуры участников образовательного процесса в высшей школе, а также характер их взаимодействия в информационном обществе.

**Ключевые слова.** Информационная культура, информационное общество, профессиональная подготовка, профессиональная культура, участники образовательного процесса.

Для современной системы образования характерна интеграция современных информационно-коммуникационных технологий во все виды образовательной деятельности: научно-исследовательской, учебной, воспитательной и др. В результате этого появились информационные образовательные технологии нового поколения, которые позволяют повысить качество обучения, создать новые средства воспитательного воздействия, повысить эффективность взаимодействия педагогов и обучающихся с вычислительной техникой.

Подготовка специалистов различного профиля в современных условиях требует наряду с получением профессиональных знаний, приобретением специальных умений и навыков формирование особого рода компетенций, обусловленных современными тенденциями развития информационного общества.

С учетом этого сегодня выдвигаются новые требования к профессиональной подготовке и профессиональной культуре будущего специалиста. Профессиональная подготовка предполагает приобретение обучающимся необходимыми для профессиональной деятельности компетенциями. Однако для того, чтобы будущий специалист не только в совершенстве овладел профессией, но и сформировался как личность, осознающая своё место в социуме, способная к саморазвитию и творчеству, каждому выпускнику необходимо привить специфическую профессиональную культуру.

И.М. Модель под профессиональной культурой понимает характеристику степени овладения профессиональной группой, ее представителями специфическим видом трудовой деятельности в лю-

бой сфере общественного производства. При этом профессиональная культура служит мерой и способом формирования и реализации социальных сил субъекта деятельности [1].

Процессы информатизации общества и образования, которые имеют место сегодня, существенно влияют на общечеловеческую культуру, профессиональную деятельность людей. Всё большее место в общечеловеческой и профессиональной культуре начинает занимать информационная культура, в основе которой лежат знания об информационной среде, законах ее функционирования, умение ориентироваться в информационных потоках.

В настоящее время существует большое количество различных определений информационной культуры.

Информационная культура в широком смысле – это совокупность принципов и реальных механизмов, обеспечивающих позитивное взаимодействие этнических и национальных культур, их соединение в общий опыт человечества.

В узком смысле под информационной культурой понимаются оптимальные способы обращения со знаками, данными, информацией и представление их заинтересованному потребителю для решения теоретических и практических задач; механизмы совершенствования технических сред производства, хранения и передачи информации; развитие системы обучения, подготовки человека к эффективному использованию информационных средств и информации [2].

Различные аспекты проблемы формирования информационной культуры сегодня в центре внимания многих ученых. Формирование информационной культуры интерпретируется как обучение основам рациональной работы с книгой (Л.А. Анисимова, Е.В. Заика и др.); обучение основам компьютерной грамотности (Л.У. Глухова, Л.Н. Зеленова, Е.А. Ракитина, В.В. Тарасенко и др.); овладение основами информатики и научно-технической информации (М.Н. Капранова, А.П. Суханов, В.Ф. Сухина, А.М. Цыганенко и др.); усвоение основ библиотечно-библиографических знаний (С.Г. Антонова, Н.А. Коряковцева, В.А. Минкина, Б.А. Семеновкер, Н.А. Сляднева и др.).

Обеспечение соответствующей профессиональной подготовки предполагает определённый уровень информационной культуры всех участников образовательного процесса. Кодекс Республики Беларусь об образовании в качестве участников образовательного процесса в высшей школе определяет студентов, законных представителей несовершеннолетних, педагогических работников и др. Основными участниками образовательного процесса в высшей школе, безусловно, являются преподаватели и студенты.

Информационную культуру педагога в современных условиях целесообразно рассматривать как часть педагогической культуры или компетенции использовать в педагогической практике новые методы и способы представления, обработки данных; широкий спектр современных интерактивных учебно-методических материалов; обучающие и контролируемые компьютерные программы; повышение квалификации посредством дистанционного обучения и др. Таким образом, педагогическая культура преподавателя информационного общества включает следующие обязательные компоненты: культуру поиска, восприятия и интерпретации информации, культуру профессионального взаимодействия с другими участниками образовательного процесса посредством информационных технологий, культуру саморазвития и самообразования с использованием современных информационных ресурсов.

Так же, как и в случае педагога, значительное место в профессиональной культуре студента как будущего специалиста в современных условиях начинает занимать информационная культура. Современный специалист уже не просто должен приобрести в процессе профессиональной подготовки необходимые знания, умения и навыки, но быть способным находить нужные сведения в сети Интернет, выбирать, анализировать и интерпретировать получаемую информацию; работать на современном оборудовании и использовать современное программное обеспечение.

Взаимодействие между участниками образовательного процесса, преподавателями и студентами, как правило, осуществляется с использованием электронной почты, социальных сетей и др. Примерами являются онлайн-консультации, проверка и рецензирование работ в электронном виде, онлайн-тестирование и др.

В нашем исследовании для оценки информационной культуры мы предложили студентам ответить, насколько часто они используют информационные технологии и удовлетворены ли они своим уровнем владения информационными технологиями.

Выборочную совокупность исследования составили 57 студентов и слушателей курсов повышения квалификации учреждений высшего образования г. Гомеля. Средний возраст опрошенных составил 28 лет.

В результате проведенного исследования были сделаны следующие выводы: респонденты оценивают необходимость использования информационных технологий при выполнении профессиональных обязанностей (7,05) в среднем выше, чем в быту (5,89); при этом, лишь незначительное количество участников исследования считают, что без компьютера можно эффективно работать (7%) и отдыхать (23%); практически постоянно используют в повседневной жизни компьютер 82% опрошенных, и только 5% указали, что не используют или редко используют информационные технологии; уровень удовлетворенности своей компетентностью в области информационных технологий можно определить, как средний, что может говорить о недостатке у респондентов знаний, умений и навыков в области информационных технологий при осознании важности информационной компетентности личности в современных условиях.

Таким образом, информационная культура, рассматриваемая как культура поиска, анализа, интерпретации и использования необходимых сведений с помощью современных информационных технологий, с одной стороны, становится неотъемлемым компонентом педагогической культуры, с другой – профессиональной культуры студента – будущего специалиста. Актуальными задачами, стоящими перед преподавателями высшей школы, являются постоянное развитие своих навыков использования информационных технологий; формирование информационной культуры студентов; повышение эффективности взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса в высшей школе на основе использования информационных технологий.

### Библиографический список

1 Модель И.М. Профессиональная культура политика (методологические проблемы): автореф. дис. ... д-ра полит. наук: 23.00.01. – Екатеринбург: Рос. акад. наук, Уральск. отделение, Ин-т философии и права, 1994. – 47 с.

2 Дулатова А.Н. Информационная культура личности : учеб.-метод. пособие / А.Н. Дулатова, Н.Б. Зиновьева. – М.: Либеря-бибинформ, 2007. – 171 с.

УДК 376.1

**Т.Н. Ермакова, А.П. Фещенко**

*педагог-психолог; педагог-логопед*

*МДОУ «Детский сад №52», Ярославль, Российская Федерация*

### ОПТИМИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ РАБОТЫ С ВОСПИТАННИКАМИ С ОВЗ

**Аннотация.** Предложен алгоритм работы по реализации индивидуального образовательного маршрута с целью эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса на основе опыта работы МДОУ «Детский сад № 52» г. Ярославля.

**Ключевые слова.** ФГОС ДО, индивидуализация образовательного процесса.

ФГОС ДО ярко акцентирует внимание дошкольных работников на важности анализа индивидуальных потребностей ребенка при организации образовательной, воспитательной деятельности в дошкольном образовательном учреждении. Индивидуальные особенности могут быть связаны как с жизненной ситуацией, так и с состоянием здоровья воспитанника.

Одна из задач дошкольного образования, признанная ФГОС ДО - «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ОВЗ)» [2]. Дошкольное образовательное учреждение обязано создать особые условия получения ребенком образования при такой необходимости.

Одним из средств реализации доступности образования для каждого ребенка вне зависимости от его индивидуальных особенностей (социальных или биологических) является индивидуальный образовательный маршрут, частью которого становится адаптированная образовательная программа. Дети с ограниченными возможностями здоровья принимаются на обучение по адаптированной обра-

зовательной программе дошкольного образования только с согласия родителей и на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии [2].

Индивидуальный образовательный маршрут определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями обучающегося (уровень готовности к освоению программы), а также существующими стандартами содержания образования. По своей цели он может быть направлен на разные области: на воспитание обучающегося (ответственности, трудолюбия и т.д.), на развитие (физических способностей и т.д.), на обучение.

К сожалению, в данный момент нет методического однообразия в оформлении индивидуального маршрута в дошкольном учреждении и разными авторами предлагаются разные стратегии разработки индивидуального маршрута воспитанников.

По аналогии со стратегией разработки АООП начального общего образования авторы предлагают выделение в любом индивидуальном маршруте трех разделов:

- Целевого, в котором определяются общее назначение, цель и планируемые результаты реализации индивидуального образовательного маршрута и способы определения достижения этих целей и результатов. Целевой раздел включает в себя пояснительную записку, планируемые результаты освоения индивидуальной программы, систему оценки достижений результатов.

- Содержательного, в котором определяется общее содержание работы в конкретном воспитанником (программа коррекционной работы, программа развивающей работы с воспитанником). При разработке данного раздела участники образовательных отношений руководствуются требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, основываясь на совокупности образовательных областей, которые обеспечивает разностороннее развитие детей, а именно: социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

Содержательный раздел включает в себя и информацию о взаимодействии специалистов, педагогов между собой и с родителями (законными представителями), так как наиболее эффективный результат достигается при взаимодействии всех субъектов образовательного процесса.

С целью повышения эффективности взаимодействия субъектов образовательного процесса рекомендуется учитывать работу специалистов с педагогами Учреждения, с родителями воспитанника, для которого разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут.

Следует включить в содержательный раздел содержание этих видов работ. Например, работа с педагогами может проходить в следующем формате:

1. Практическое занятие для обучения педагогов приемам коррекционно-развивающей работы с воспитанником
  2. Оформление методических материалов для организации коррекционно-развивающей работы
  3. Консультация для педагогов «Особенности эмоциональной сферы детей с ОВЗ»
  4. Консультация для педагогов «Влияние развития мелкой моторики на развитие речи детей»
- и т. п.

Работа с родителями также должна быть организована и описана, к примеру:

1. Анкетирование родителей «Удовлетворенность родителей качеством коррекционно-педагогической работой ДОУ».
2. Оформление наглядно-информационных материалов «Примите наши правила!»
3. Проведение практических занятий для обучения родителей приемам коррекционно-развивающей работы с ребенком в домашних условиях.
4. Групповое собрание «Роль семьи в реализации индивидуального образовательного маршрута».

- Организационного, в котором содержится информация об организации занятий воспитанника с воспитателем, специалистами, форма занятий (групповая, индивидуальная), продолжительность. Также в данном разделе при необходимости описывается система специальных условий реализации индивидуального образовательного маршрута (необходимое оборудование и пр.)

При составлении и реализации индивидуального образовательного маршрута участники образовательных отношений придерживаются следующей последовательности:

1. Выявление особенностей развития ребенка, обсуждение выявленных особенностей на ПМПк Учреждения.
2. Информирование родителей (законных представителей) о выявленных особенностях

воспитанников, о возможности прохождения ПМПк города, области и обучения по индивидуальному образовательному маршруту.

3. Уточнение диагноза ребенка при содействии ПМПк города, области (при необходимости).

4. Проектирование индивидуального образовательного маршрута в соответствии с результатами диагностики специалистов, воспитателей Учреждения, заключением ПМПк (при наличии).

5. Согласование индивидуального образовательного маршрута с родителями воспитанника (законными представителями) на заседании ПМПк Учреждения.

6. При согласии родителей (законных представителей) индивидуальный образовательный маршрут утверждается приказом Заведующего, начинается его реализация.

6.1 При несогласии родителей (законных представителей) индивидуальный образовательный маршрут корректируется и вновь согласуется с родителями на заседании ПМПк. В противном случае родители (законные представители) подписывают отказ от работы по индивидуальному образовательному маршруту.

7. Оценка достижения планируемых результатов работы по индивидуальному образовательному маршруту (срезовой мониторинг) проводится в конце учебного года (май) на заседании ПМПк Учреждения.

7.1 В случае если мониторинг работы показал эффективность индивидуального образовательного маршрута для конкретного воспитанника, работа по нему продолжается.

7.2 В противном случае (если положительная динамика не отмечается специалистами и воспитателями, работающими в воспитанником), индивидуальный маршрут корректируется, согласуется с родителями и после утверждения Заведующим начинается его реализация.

По мнению авторов, следование приведенному алгоритму позволит добиться высокой эффективности психолого-педагогического сопровождения воспитанников, нуждающихся в особом внимании специалистов и педагогов дошкольного образовательного учреждения. Эффективная реализация индивидуального образовательного маршрута позволит обеспечить позитивную динамику в личностном развитии ребенка. Несомненно, такая работа потребует от педагогов профессиональной компетентности и заинтересованности в процессе и результате своего труда.

### Библиографический список

1. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса / под общ. ред. А. С. Обухова. — М. : Издательство Юрайт, 2015. — 422 с.
2. Приказ Минобрнауки № 293 от 8 апреля 2014 г. «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам дошкольного образования».
3. Приказ Минобрнауки №1155 от 17 октября 2013 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Содержание деятельности педагога-психолога: Методические рекомендации / под ред. И.В. Кузнецовой. Ярославль, 2013.

УДК 159.922.8:

**С.Н. Жеребцов**

*кандидат психологических наук, доцент*

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», Минск, Республика Беларусь*

### ПЕРЕЖИВАНИЯ УЧАЩЕГОСЯ В ФОКУСЕ ПЕДАГОГА: ОТ ОБУЧЕНИЯ – К САМОРАЗВИТИЮ

**Аннотация.** Анализируется возможность и определяется необходимость ориентации педагога на переживания учащегося в целях повышения эффективности обучения, что соответствует положениям культурно-исторической психологии. Формулируются теоретические положения для такого акцентирования педагогического труда и предлагаются пути практической педагогической деятельности.

**Ключевые слова.** Переживания учащегося, личность педагога, обучение, развитие, диалог, смысл, значение.

В качестве внутриличностных условий эффективного обучения в психолого-педагогических текстах выступают различные психологические проявления: мотивы, интересы, установки, отношения, эмоциональные состояния, способность к саморегуляции, имеющиеся знания и способности, смыслы, ценности и др. С определенными контекстуальными ограничениями данные психологические феномены можно обобщить понятием «переживание», которое представляется необходимым держать в фокусе внимания при разработке проблем эффективного, т.е. развивающего обучения.

Очень сложно дать точное определение переживаниям. Но можно указать на их существенные характеристики, которые прояснят то, с чем мы имеем дело.

Во-первых, переживания обычно сопряжены с какими-либо изменениями, значимыми событиями, критическими ситуациями, которые вызывают рассогласование между сознанием и бытием и которые ставят человека перед необходимостью выбора (см.: [1]). Время жизни характеризуется содержательной и смысловой определенностью. Это значит, что каждый период жизни актуализирует определенную гамму чувств, некий паттерн переживаний, пока не произойдет очередное персональное событие.

Во-вторых, переживания являют собою единство различного уровня потребностей, мотивов и воспринимаемых субъектом возможностей для их удовлетворения. Переживания, будучи отнесенными к внешней и внутренней среде субъекта, выполняют работу по иерархизации мотивов на основе ценностных приоритетов личности.

В-третьих, переживания есть «единство аффекта и интеллекта» (Л.С. Выготский). Единство это обеспечивается смысловой работой сознания. Характеризуя одну из своих героинь, В. Гюго писал: «...Она не способна была мыслить, а значит, и по-настоящему любить...» [2, с. 228].

В-четвертых, переживание является способом восхождения к осмысленному бытию. Через переживание собственная жизнь воспринимается как «мне принадлежащая». Самоопределение посредством смыслопорождающего переживания поднимает жизненную активность на принципиально новый уровень – уровень жизненного пути.

В-пятых, переживания и по своему генезису, и по своей онтологии являются интерперсональным феноменом. Они представлены во внутреннем мире конкретного человека, но являются проявлением его социальности, его социокультурной вооруженности. Переживания поэтому есть реализация всеобщего в единичном. М. Хайдеггер называл язык домом бытия. Этот дом сконструирован из систем значений, а содержательно наполнен смысловыми системами, динамика которых и есть бытие, психологическая жизнь человека, его переживания. Человек жив настолько, насколько он погружен в переживания. Переживания есть реализация полноты жизни человека. Переживания – это то восхождение к конкретному, которое дает ощущение причастности, включенности, осмысленности, свободы, творчества и одухотворенности.

Подход к переживанию как к интегративному, системному образованию, в котором представлены потребностно-мотивационные, эмоциональные, рациональные аспекты психического, которое имеет социокультурное происхождение (см., например, [4]), позволяет рассматривать его как главное внутреннее условие получения нового опыта и перестройки личности.

Попытаемся проанализировать, что может дать педагогу его ориентация на переживания учащегося в учебном взаимодействии с ним, причём сделаем это на примере изучения психологии.

Здесь следует отметить, что любые научные достижения есть результат переживаний, творческих переживаний их создателей. Зафиксированные в системе значений, т.е. закодированные в схемах, понятиях, эти достижения во многом теряют «лицо автора» (его смыслы, сомнения, стиль мышления, его переживания). Но в психологии теории, пожалуй, больше, чем в других науках отражают личность автора. В психологии как гуманитарной дисциплине теории никогда не обретают законченной формы. Эти теории проблематизируют собственную реальность человека, его восприятия, отношения, переживания. Может поэтому (в ряду других причин) психология так не похожа на науку в классическом, естественнонаучном ее понимании.

Если движение от замысла (или смысла) к системе значений (или к теории) невозможно без переживающего субъекта, это движение производящего, то и обратный путь – процесс понимания теории другим субъектом – не состоится, если его переживания не актуализированы. Понимание как процесс постижения смысла – не просто познавательная процедура.

Переживания в данном случае есть процесс поиска нужных смыслов и их воплощение в подходящих знаковых системах, а также процесс дешифровки и придания смысла знаковым конструкциям,



их интимизация. И если Р. Лэйнг говорит, что «теория – это ясно выраженное переживание» [3, с. 32], то мы можем в продолжение зафиксировать как минимум две идеи: 1) понять и усвоить теорию, сделать ее частью своего мировоззрения невозможно без переживания; 2) сами переживания (а не просто эмоциональные реакции) возможны благодаря теориям. Теории являются следствием и последующей причиной переживаний.

Здесь речь идет не обязательно о психологических теориях, поскольку любые понятия, как это было показано Л.С. Выготским, перестраивают внутренний мир личности «сверху». Любое обучение посредством вооружения понятиями и другими инструментами мышления способствует развитию рефлексии и самопониманию. Однако именно в психологическом образовании человек не только инструментально вооружается, но и само содержание психологического образования наполнено смыслами и мотивами совершенствования человеческой природы. Психология как наука – это не просто костыли, но и пища для душевной жизни. Содержание психологического знания обращает человека к самому себе. Изучение психологии уже самим этим фактом заставляет субъекта соотносить изучаемое со своей жизнью или самим собой, т. к. нет другого пути понять изучаемое. Именно поэтому Я.Л. Коломинский любит повторять: «Психологию нельзя «пройти», как «проходят» физику или математику, ее можно только пережить».

Признание социокультурной и интерперсональной природы переживания выводит нас на необходимость широкого применения диалогического психологического образования. Диалогическая философия образования (М. Бубер, М. Бахтин) постулирует: развитие личности происходит в поле взаимодействия смыслов, поэтому необходима встреча двух личностей, создающее смысловое поле личностного роста.

В этой связи представляется важным подчеркнуть значимость двух идей: 1) в условиях современной общественной и деловой жизни к числу наиболее востребованных профессионально-значимых качеств (во всех сферах деятельности, но особенно в сфере практической психологии) относится диалогизм личности, ее внутренняя сложность и разнообразие переживаний, связанных с осознанием себя как субъекта жизненного пути; 2) переживания личности актуализируются ее включением в диалогические отношения, которые должны быть основной формой социальных взаимодействий в системе образования.

Говоря метафорически, единственный мостик, преодолевающий разрыв между сознанием одного человека и сознанием другого, – это диалог. Обучение (как система формирования разнообразных компетенций) без учения (как познавательная активность студента по освоению нового) невозможно. И мы в этой связи должны особо подчеркнуть, что обучение и учение согласуются только в диалогическом взаимодействии участников процесса обучения. При этом данное взаимодействие не является эмоционально и мотивационно нейтральным. Диалогическое взаимодействие – не просто попеременный обмен репликами, а глубоко личностная, насыщенная переживаниями внутренняя работа каждого субъекта диалога. Диалогизм личности, выросший в сложной, требующей рефлексивных переживаний, социальной среде – важнейшее условие генезиса и развития ее мировоззрения.

Существование «субъект-центрированного» разума просто невозможно. Именно в диалоге человек осуществляет интериоризацию социального, профессионального опыта, и именно в диалоге он экстериоризирует внутреннюю психологическую жизнь, т.е. переживает, отстаивает свою индивидуальность. Множество конкретных диалогических событий (ситуаций) в своей совокупности приводят к формированию «коллективного наставника», «обобщенного другого» (Дж. Мид), «вращенного другого» (Д.Б. Эльконин).

Мотивы развиваемой нами идеи обучения через пробуждение переживаний в диалогическом общении присутствуют в понятии «живого знания», предложенного С.Л. Франком, в принципе единства переживания и знания (С.Л. Рубинштейн), в концепции значения и личностного смысла как «обrazующих» сознание (А.Н. Леонтьев).

Один из студентов в своем эссе написал: «Головами поменяться невозможно». Мышление индивида не может быть отчуждено и передано в пользование другому, каждый вынужден сам учиться понимать мир. Картина мира создается самостоятельно из множества впечатлений, смутных ощущений, разнообразных эмоций, знаний, понятий, мнений. Условием для такой работы переживания по созданию своих представлений о мире является свободное, лишенное директивности и назидательности, общение со Значимым Другим.

По результатам одного опроса, который мы совместно с Л. Чикезовой провели среди студентов и преподавателей Гомеля, стало явным расхождение в представлениях педагогов и студентов о наиболее желательных для эффективной деятельности личностных качествах педагога. Если преподаватели чаще всего отмечали такие качества, как профессионализм, добросовестность, интеллигентность, интеллектуальность, то студенты – доброжелательность, общительность, понимание, друже-

любие, чувство юмора. Заметим, что студентам нужен такой педагог, в лице которого они нашли бы партнера для ненормативного, неформализованного общения, человека, с которым у них состоялся бы диалог. Педагогическое общение должно быть не только взаимодействием, но и взаимопереживанием.

В этом аспекте деятельность педагога можно уподобить работе психолога, который оказывает психотерапевтическую помощь. Вслед за А. Адлером, метафорически называвшим психотерапевта «старшим братом», мы можем этой же метафорой воспользоваться при описании позиции педагога: «старший» – т.е. более знающий и опытный в сравнении с учеником, но «брат» – т.е. психологически близкий и равный с другим, небезразличный к нему. Еще одна параллель может быть проведена из сферы психотерапевтической помощи: использование принципа «ненавязчивой доступности» психотерапевта для клиента. Т.е. педагог должен присутствовать во внутреннем мире ученика ненавязчиво, в той степени, в которой это необходимо последнему.

Представленные идеи о природе, сущности и свойствах переживаний, о феноменологии диалогических отношений фиксируют неразрывное единство диалога как интерперсонального плана и переживаний как интраперсонального плана бытия человека. Л.С. Выготский любил повторять: каково общение, таково и обобщение, т.е. он увязывал характер общения с характером мышления. Для нас очевидно, что он также не возражал бы против такой формулировки: каково общение, таково и переживание. Психология – одна из наук, которая не только вооружает личность средствами мышления и рефлексии, но и содержательно наполнена смыслами и мотивами совершенствования человеческой природы, которые, однако, могут быть поняты и ассимилированы в переживаниях. Преподаватель психологии – это человек, высвобождающий, вооружающий средствами и направляющий процессы переживания учащегося.

Педагог, сориентированный на переживаниях учащегося, устраивающий диалог в пространстве ближайшего развития, создаёт предпосылки для его саморазвития – ключевого способа бытия личности.

#### Библиографический список

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
2. Гюго В. Отверженные // Собр. соч. в 6-ти томах. Т. 3. – М.: Издательство «Правда», 1988. – 560 с.
3. Лэйнг Р.Д. Феноменология переживания; Райская птичка; О важном / Перевод с английского. – Львов: Инициатива, 2005. – 352 с.
4. Поршнева Б. Ф. Социальная психология и история. – М.: Наука, 1979. – 131 с.

УДК 371.311.3

**Н.Н. Захожая, Н.М. Карпушева**

*начальник управления; заместитель начальника управления*

*ГУО «Минский городской институт развития образования», Минск, Республика Беларусь*

#### СЕТЕВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СООБЩЕСТВА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ

**Аннотация.** Представлен подход к пониманию эффективности образовательного процесса с точки зрения взаимодействия педагогов, родителей, учащихся и деятельности сетевых педагогических сообществ.

**Ключевые слова.** Субъекты образовательных отношений, педагогическое сообщество, сетевое взаимодействие.

Эффективность образовательного процесса находится в прямой зависимости от эффективности взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Образовательный процесс – совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, которая направлена на решение задач образования, воспитания (самовоспитания) и разви-

тия личности. Этот процесс представляет собой многоплановое и многовекторное взаимодействие, включающее традиционное взаимодействие между педагогом и учащимся, а также взаимодействие между педагогами-предметниками, педагогами-предметниками и классными руководителями, классными руководителями и специалистами СППС, актуальное взаимодействие между педагогическими работниками учреждения образования и родителями учащихся.

Во всяком взаимодействии субъектов образовательных отношений выявляются его осознанность, целенаправленность и эффективность как успешный результат участников. Цель участников взаимодействия может быть либо общей, либо каждый участник может преследовать свою цель, которая не идет вразрез общим интересам и стремлениям. В зависимости от цели, которую ставят перед собой участники взаимодействия, выделяют разные его формы: сотрудничество – в случае общности цели и усилий по ее достижению, конфликт – в случае взаимоисключающих друг друга целей каждого из участников, противоборство – когда перед участниками стоит одна цель, но достижение результата у каждого будет идти по своей траектории.

Образовательная система взаимодействует с другими системами: семьей, представителями общности, заинтересованными в успехе воспитательной и образовательной практики, представителями иных структур и организаций социокультурного пространства региона. В данном контексте процесс взаимодействия рассматривают как целенаправленный взаимообмен и взаимообогащение смыслами деятельности, опытом, эмоциями, установками, различными позициями.

Для создания ситуаций взаимодействия необходимым условием на современном этапе развития образовательных систем является проектная и инновационная деятельность. Такой подход будет способствовать:

- активному включению всех участников образовательного процесса в обсуждение и выполнение действий при принятии решений на различных этапах организации взаимодействия;
- исследовательской позиции всех субъектов образования;
- объективации и актуализации поведения, что предполагает получение постоянной обратной связи;
- партнерскому общению, что означает признание и принятие ценности личности каждого, его мнения, интересов, особенностей, устремлений, перспективы личностного роста.

Педагогическое взаимодействие может проявляться в виде сотрудничества, когда обеими сторонами достигаются взаимное согласие и солидарность в понимании целей совместной деятельности и путей ее достижения, и в виде соперничества, когда успехи одних участников совместной деятельности стимулируют или тормозят более продуктивную и целенаправленную деятельность других ее участников. Взаимодействие субъектов образовательных отношений приводит к достижению таких эффектов как:

- создание психолого-педагогических условий для достижения высокого качества обучения и воспитания;
- внедрение в практику эффективных образовательных технологий;
- обеспечение доступности образования в учреждении и создание ситуации успеха для учеников, педагогов, родителей;
- создание и развитие системы привлечения заинтересованных к управлению и соуправлению процессами в образовательной системе учреждения;
- сохранение и укрепление здоровья (психического, физического, социального) участников образовательного процесса, обеспечение их безопасности;
- привлечение потенциала родителей и общественности к развитию образовательной среды.

Для организации успешного взаимодействия субъектов образовательного процесса, как показывает практика, целесообразно всего использовать возможности сетевых педагогических сообществ. Под «сетевым сообществом» понимают группу людей, поддерживающих общение и включенных в совместную деятельность посредством компьютерных сетевых средств. Данный вид взаимодействия вырос из традиционно существовавших сообществ в предметной сфере, во взаимодействии в воспитательной практике, в практике сопровождения образовательного процесса и развития технических способностей и возможностей участников таких сообществ [2].

Современные сетевые сообщества основываются на принципах сотворчества и сотрудничества, предоставляют возможность и соответствующие средства для:

1. Создания и обогащения общего содержания посредством создания:

- сообщений, новостей и объявлений, привлекающих внимание к размещенной информации;
- записей, позволяющих организовать совместное обсуждение размещенной информации;
- портфолио личных достижений;
- фотоальбомов;
- записанных видеоматериалов, мастер-классов, консультаций.

2. Организации взаимодействия всех участников сообщества посредством:

- организации обсуждения любого размещенного в сообществе информационного ресурса;
- организации обсуждений интересующих вопросов в форуме сообщества;
- проведения мастер-классов с последующим обсуждением полученных результатов;
- проведения дистанционных семинаров в рамках сетевого сообщества.

Среда сетевого сообщества открывает принципиально новые возможности для деятельности, в которую чрезвычайно легко вовлекаются люди, не обладающие никакими специальными знаниями в области информационных технологий. Новые формы деятельности связаны как с поиском в сети информации, так и с созданием и редактированием собственных цифровых ресурсов – текстов, презентаций, фотографий, проектов, портфолио личных достижений. Участие в новых формах деятельности позволяет приобретать важные навыки взаимодействия посредством информационных технологий [3].

Организация сетевых сообществ создает новую коммуникационную среду, в которой общение происходит не только за счет обмена сообщениями, но и обмена другими ресурсами: статьями, закладками, ссылками, фотографиями, заметками и т.д. В процессе взаимодействия в среде сетевых сообществ участники образовательного процесса имеют возможность найти ответы на многие волнующие вопросы, развить критическое мышление, проявить свою творческую и профессиональную активность [1].

Такой вид взаимодействия сегодня раскрывает новые возможности в преподавании предметов, проведении воспитательных мероприятий, организации работы на всех уровнях общего среднего образования с учетом передового опыта работы коллег, учета ситуации развития образовательных систем, понимания и реального претворения в практику развития субъектов образовательных отношений компетентностного подхода в образовании. Взаимодействие участников сетевого педагогического сообщества может осуществляться на следующих уровнях: взаимодействие участников в учреждении образования, районное взаимодействие в предметной сфере и в области определенных интересов, как участников творческих и проблемных групп, работающих на определение и трансляцию лучших и эффективных практик обучения и воспитания учащихся, в регионе.

### Библиографический список

1. Белоус Н.В. Роль сетевых педагогических сообществ в профессиональной деятельности учителя информатики // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 5. – С. 199.
2. Воронцова И. В. Сетевые педагогические сообщества как форма повышения профессиональной компетентности учителя // *Молодой ученый*. – 2015. – №18. – С. 444.
3. Патаракин Е. Д. Сетевые сообщества и обучение. – М.: ПЕРСЭ, 2006. – 112 с.

УДК 371

**Е.Г. Изотова**

*кандидат психологических наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

### ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** В статье раскрыты вопросы формирования межличностных отношений в младшем школьном возрасте; описаны гендерные аспекты формирования межличностных отношений; раскрыта роль внеурочной деятельности в формировании межличностных отношений детей младшего

школьного возраста. Также представлены результаты и анализ практического исследования данного вопроса.

**Ключевые слова.** Гендер, межличностные отношения, младшие школьники, внеурочная деятельность.

Опыт межличностных отношений с другими людьми, взрослыми или сверстниками, является фундаментом для развития личности ребенка, становления его самосознания. В ходе многочисленных исследований в этой области накоплено большое количество данных применительно к дошкольному и подростковому возрастам. Младший школьный возраст наименее изучен с этой точки зрения и остается открытым периодом в генетической линии развития межличностных отношений.

В условиях основной школы образовательного учреждения среда воспитания и развития учащихся включает урочную, внеурочную деятельность. Помимо общения на уроке, младшие школьники вступают в достаточно сложные межличностные отношения между собой во внеурочной деятельности, и психологические особенности этих отношений остаются менее изученными.

На современном этапе Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) нового поколения организация внеурочной деятельности детей является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе, а воспитание рассматривается как миссия образования, как ценностно-ориентированный процесс. Внеурочная деятельность объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач воспитания и социализации детей.

Таким образом, возникает **проблема**: как формировать межличностные отношения младших школьников во внеурочной деятельности средней общеобразовательной школы.

**Цель** исследования: реализовать методическую разработку И. Ткаченко «Программа и тренинг гендерного развития детей младшего школьного возраста», направленную на формирование межличностных отношений младших школьников во внеурочной деятельности. **Гипотеза**: если целенаправленно и систематично использовать специально подобранные психологические упражнения и учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей младшего школьного возраста, то это будет способствовать развитию межличностных отношений младших школьников. Опытно-экспериментальная работа была организована на базе МОУ СОШ № 44 г. Рыбинска. В исследовании принимали участие 4 «А» класс, который являлся контрольным: 23 человека - 11 мальчиков и 12 девочек, 4 «Б» класс, который являлся экспериментальным: 25 человек-12 мальчиков и 13 девочек.

Опытно-экспериментальная работа проходила в несколько этапов:

1. Первичная диагностика межличностных отношений между мальчиками и девочками в 4 классах: проведение социометрического исследования; беседа с родителями и опрос на тему «Межличностные отношения между мальчиками и девочками в классе»; проведение диагностик (опросник Л.Г.Почебут); методика изучения личностного поведения ребёнка Т.В. Сенько; методика «Рукавички» Г.А. Цукерман).

2. Реализация серии занятий во внеурочной деятельности только на 4 «Б» классе с постановкой задач развития межличностных отношений между мальчиками и девочками и гендерного развития детей младшего школьного возраста.

3. Проведение повторного социометрического исследования и ряда диагностик на 4 «А» и 4 «Б» классе, статистическая обработка результатов с целью определения результативности опытно-экспериментальной работы.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы с целью выяснения отношений в классах мы провели социометрическое исследование и составили социоматрицу. На основании анализа данных социометрии мы установили, что взаимных положительных выборов между противоположными полами в 4 «А» классе - 11 % от общего числа выборов, наблюдается некоторая тенденция к положительной динамике развития отношений между мальчиками и девочками. Девочки в 4-м «А» классе выбирают мальчиков (20%), а мальчики больше склоняются на выбор мальчиков, и при этом редко наблюдается отрицательное отношение у мальчиков к девочкам, его почти нет, но у девочек ярко выражено негативное отношение к мальчикам (40%). Отметим и тот факт, что в 4 «А» классе достаточно немало несовместимых выборов (41%). Так же в классе есть один ярко выраженный лидер и изгой.

Также был проведён ряд диагностик, по которым было выявлено, что у учащихся 4 «А» класса активно развита работа в парах (мальчик-девочка), ребята умеют слушать друг друга, сотрудничать.

По результатам беседы с классным руководителем можно сделать вывод о том, что в классе достаточно позитивные межличностные отношения между мальчиками и девочками.

В 4 «Б» классе мы провели социометрическое исследование и тот же ряд диагностик, который был проведён на параллельном классе. Мы установили, что взаимных положительных выборов между противоположными полами - 10% от общего числа выборов, что является достаточно положительной динамикой в данном классе. Девочки в 4-м «Б» классе выбирают мальчиков (14%), а мальчики также больше склоняются на выбор мальчиков. Негативного положения у девочек к мальчикам выражено не ярко. В 4 «Б» классе достаточно совместимых выборов (34%). Так же в классе есть один ярко выраженный лидер и изгой.

На основании результатов первичной диагностики мы составили перспективный план опытно-экспериментальной работы по формированию межличностных отношений между учащимися именно в 4 «Б» классе.

Таким образом, мы провели первичную диагностику учащихся, результаты которой свидетельствуют о целесообразности проведения серии занятий по внеурочной деятельности, с внедрением упражнений из программы И.Ткаченко «Гендерного развития детей младшего школьного возраста» на развитие межличностных отношений между мальчиками и девочками; составили перспективный план мероприятий и занятий, направленных на формирование межличностных отношений между учащимися в 4 «Б» классе.

Для достижения поставленной цели с учетом полученных данных диагностики мы разработали и реализовали серию занятий во внеурочной деятельности «Путешествие по стране этикета» по развитию межличностных отношений между учащимися 4 «Б» класса в школе № 44 г. Рыбинска.

С целью определения результативности опытно-экспериментальной работы мы провели повторное социометрическое исследование и ряд диагностик на обоих классах. Также вновь выполнили статистическую обработку данных для более качественного анализа.

После статистической обработки данных мы обнаружили, что наша работа повлияла на обстановку в 4 «Б» классе в положительную сторону. Выделилось больше взаимных выборов. В классе уже выделился не один лидер, а несколько.

Анализ социометрического исследования и диагностик в 4 «А» классе остался на том же уровне, изменений нет.

После проведения опытно-экспериментальной работы, мы пришли к мнению, что «Программа гендерного развития младших школьников» И. Ткаченко является результативной и может быть включена во внеурочную деятельность.

Таким образом, после проведения серии занятий на внеурочной деятельности с использованием программы развития гендерного общения младших школьников в 4 «Б» классе повысился уровень межличностных отношений между мальчиками и девочками. Мальчики стали относиться к девочкам заботливее, стали помогать в какой-либо деятельности, девочки стали выделять в мальчиках их характерные качества (сила, храбрость, помощь слабому полу), хвалить их за что-либо. Это показали результаты повторной социометрии (ответы учащихся), диагностики, и так же наблюдения за мальчиками и девочками в классе на уроках, на переменах и на внеурочной деятельности всех направлений. При сравнении результатов до и после реализации серии занятий можно констатировать: отношение учащихся между друг другом изменилось в положительную сторону.

Подводя итог исследованию стоит отметить, что межличностные отношения детей в классном коллективе – это форма реализации социальной сущности каждого ребенка, психологическая основа для сплочения детей. В коллективе у младшего школьника реализуется потребность в социальном соответствии: желание соответствовать социальным требованиям, выполнять правила общественной жизни, быть общественно полноценным.

Гендерный подход имеет большое значение в обучении и воспитании младших школьников, так как именно в этом возрасте появляется опыт общения между полами, что помогает увидеть и понять различия между мальчиками и девочками. Кроме того, это даёт большой плюс для самих детей, ведь общение и благоприятные межличностные отношения помогают им чувствовать себя комфортно в любом обществе.

При изучении особенностей межличностных отношений между младшими школьниками, мы выяснили, что именно детский коллектив активно формирует межличностные отношения, т. к. дети в младшем школьном возрасте очень эмоциональны, заинтересованы во всём, что их окружает. Отношения между мальчиками и девочками нуждаются в постоянном внимании и корректировке, ими следует разумно управлять, не полагаясь на то, что они будут правильно развиваться сами по себе.

**Е.Г. Изотова, И.В. Смирнова**

*кандидат психологических наук, доцент; магистрант*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет*

*им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

## **ВЛИЯНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ И РОДИТЕЛЕЙ НА МОТИВАЦИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье представлено эмпирическое исследование влияния взаимодействия учителя и родителей на мотивацию учебной деятельности младших школьников.

**Ключевые слова.** Мотивация, взаимодействие, учебная деятельность, младшие школьники.

Особый этап в жизни ребенка – это начальная школа. С поступлением в 1 класс у детей осуществляется переход к учебной деятельности, начинается формирование у ребенка положительного отношения к образованию, школе, педагогам и одноклассникам, также происходит освоение новой социальной позиции, новой роли ученика, расширяется сфера его взаимодействия с окружающим миром. Активная позиция учителя и родителей связана с успешностью и своевременностью формирования указанных новообразований познавательной сферы, качеств и свойств личности. И тем важнее становится их взаимодействие в совместной деятельности в начальной школе. То, насколько тесно взаимодействуют школа и семья, зависит эффективность учебной деятельности младшего школьника. Классные руководители играют ведущую роль в организации сотрудничества школы и семьи. Именно от их работы зависит: насколько семья понимает политику, проводимую школой по отношению к воспитанию, обучению детей, и участвуют в ее реализации. Тем самым семья должна рассматриваться как главный союзник и заказчик в обучении и воспитании своего ребенка, а объединение усилий родителей и педагога создаст благоприятные условия для развития детей.

Перед нами стояла цель выявить влияние совместного взаимодействия учителя и родителей на мотивацию учебной деятельности младших школьников. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что многие педагоги и учёные подчеркивают, что учебную мотивацию необходимо развивать с младшего школьного возраста, так как данный возрастной период является сенситивным для ее развития. Учебная мотивация является важнейшим условием развития младших школьников, так как определяет дальнейшую успешность учебной деятельности и оказывает влияние на продуктивность учебного процесса. На протяжении всего младшего школьного возраста изменяется значимость (выраженность) трех групп учебных мотивов - социальных мотивов учения, познавательных мотивов и мотивации достижения [1]. Динамика изменения выраженности разных мотивов различна: возможно постепенное снижение (мотив получения высокой отметки), увеличение в конце периода (ориентация на будущее), рост, переходящий в плато (познавательная мотивация), повышение в начале и в конце обучения в начальных классах (мотивация избегания неудачи), сохранение стабильного уровня представленности мотива (долг перед учителем). Положительное отношение к учению (или общая учебная направленность) усиливается от 1-ого ко 2-ому классу и ослабевает к окончанию начальной школы [1].

Содержание взаимодействия тесно связано с формой взаимодействия. Формы взаимодействия классного руководителя с родителями – это способы организации их совместной деятельности и общения. В педагогической науке выделяют коллективные формы, которые включают: родительские собрания, родительский комитет, организация праздников. К групповым формам взаимодействия относят: родительские университеты и конференции. Также не обходиться без индивидуальных форм. К ним относятся консультации и беседы. От удачного выбора формы взаимодействия порой зависит эффективность самого воздействия. Какие же задачи быть поставлены во взаимодействии учителя и родителей? Определим их: 1. формирование активной педагогической позиции родителей; 2. вооружение родителей педагогическими знаниями и умениями; 3. активное участие родителей в воспитании детей.

В данной работе мы поставили следующую гипотезу: взаимодействие учителя и родителей, влияет на уровень мотивации учебной деятельности младших школьников. И чтобы доказать/опровергнуть предложенную гипотезу, нами было проведено эмпирическое исследование. В

данном исследовании приняли участие обучающиеся СОШ №40 г. Ярославля: 4 класса (2 «Б», 3 «Б», 4 «А», 4 «Б») – 98 обучающихся – 98 родителей – 4 педагога начальных классов (классных руководителей).

По результатам оценки уровня школьной мотивации нами было выявлено, что все классы в большей степени характеризуются положительным отношением к школе. Но, как известно мотивы учебной мотивации различны. Придерживаясь классификации А.К.Марковой [2], можно выделить познавательные и социальные. Полноценная учебная мотивация должна включать и познавательные мотивы, и социальные мотивы учения, и мотивы достижения, но индивидуальность каждого ребенка проявляется в доминировании какого-то из указанных мотивов внутри учебной деятельности [2].

Чтобы узнать зависимость и тесноту связи между: взаимодействием учителя и родителей и уровнем учебной мотивации младших школьников, нами был вычислен коэффициент корреляции Спирмена. По итогам корреляции получилось, что зависимость признаков статистически не значима, т.е. связь между исследуемым взаимодействием учителя и родителей и мотивацией учебной деятельности младших школьников отсутствует. Сформулированная нами гипотеза получила опровержение. И мы выяснили, что взаимодействие учителя и родителей не влияют на уровень мотивации учебной деятельности младших школьников.

Подводя итог, можно сказать, что в основе взаимодействия учителя и родителей лежит постоянное внимание школы к развитию ребенка, своевременные и педагогически обоснованные конкретные рекомендации учителей, изучение особенностей и возможностей каждой семьи, оказание практической помощи семье при затруднениях в воспитании младшего школьника.

### Библиографический список

1. Гани, С.В. Развитие учебной мотивации в младшем школьном возрасте // Современные проблемы психологии развития и образования человека. – 2009. – Т.1.
2. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М., 1983.

УДК 37.013.83

**А.Н. Кондакова**

*аспирант*

*ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный*

*университет имени М.В. Ломоносова», Архангельск, Российская Федерация*

### **ВЗРОСЛЫЙ ОБУЧАЮЩИЙСЯ КАК УЧАСТНИК ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (НА ПРИМЕРЕ КУРСОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)**

**Аннотация.** В статье рассматривается ряд психофизиологических, когнитивных, мотивационных особенностей «взрослых обучающихся» и влияние этих особенностей на организацию образовательного процесса в условиях курсов иностранного языка.

**Ключевые слова.** Взрослые обучающиеся, образование на протяжении всей жизни, курсы иностранного языка.

В Российской Федерации активно развивается концепция «образования на протяжении всей жизни», согласно которой предлагается широкий спектр образовательных программ разнообразным категориям обучающихся независимо от их возраста, уровня образования и иных характеристик.

Согласно Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации (Указ Президента Российской Федерации № 642 от 01 декабря 2016 г.), наблюдается сокращение времени между возникновением новых знаний и технологий и их массовым распространением, увеличение объемов информации, размывание границ отдельных дисциплин, возрастает роль международных контактов. В сфере образования и науки поставлена задача подготовки конкурентоспособных специалистов, стремящихся к постоянному профессиональному и личностному росту, активно и добровольно вовлекающихся в процесс приобретения новых знаний. Особая роль отводится изучению иностранного языка, в частности, английского. Английский язык становится языком планетарного общения, языком



науки и техники. Отсутствие уверенного владения английским языком накладывает ограничения на образовательные и карьерные перспективы, на возможности личностного развития человека.

Сегодня курсы иностранного (английского) языка являются востребованной образовательной услугой, так как представляют собой довольно гибкую форму организации учебного процесса, с приемлемой ценовой политикой, адаптированную под конкретные запросы слушателей и не предъявляющую строгих входных требований к участникам образовательного процесса.

В сфере иностранного (английского) языка преподаватели все чаще сталкиваются с новой категорией участников образовательного процесса – так называемыми «нетрадиционными студентами» (non-traditional students), становящимися участниками образовательного процесса в нехарактерном возрасте – 22-24 лет, по завершении ими определенной ступени образования. Они приступают к обучению добровольно, движимые личностной, социальной, но чаще профессиональной необходимостью. [2, с. 1210]. Такие студенты, в отличие от детей и подростков, обладают самосознанием, жизненным опытом, внутренней мотивацией к обучению, четким пониманием способов применения полученных знаний и компетенций, ценностями, убеждениями, уровнем ответственности, достаточными для того, чтобы определить цели своего учения, выбрать подходящие формы и методы, планировать процесс своего обучения и осуществлять оценку своих достижений.

При организации учебного процесса преподавателю курсов иностранного (английского) языка необходимо опираться на принцип индивидуализации обучения, в соответствии с которым до начала обучения необходимо провести оценку потребностей взрослого обучающегося в виде входного тестирования или интервью, что позволит индивидуализировать программу обучения, ориентировать ее на конкретные образовательные потребности обучающегося, учесть опыт, особенности сферы деятельности и социально-бытовые характеристики взрослого индивида. Преподавателю иностранного (английского) языка также необходимо знать и учитывать психофизиологические, когнитивные, мотивационные и поведенческие особенности взрослого обучающегося.

Распространен миф о том, что только детский возраст оптимален для начала изучения иностранного языка, и что по мере взросления способности к изучению иностранных языков у человека снижаются [2]. Считается, что когнитивные, психологические, психомоторные, мнемические процессы у взрослых обучающихся могут замедляться. Однако с возрастом все психические функции становятся более тесно взаимосвязанными и интегрированными. При снижении какой-либо из функций, например, памяти, это компенсируется за счет активизации другой функции, например, мышления. Поэтому преподаватель иностранного (английского) языка должен быть готов, например, к тому, что взрослому обучающемуся потребуется больше времени, чтобы сформулировать ответ, однако он будет более глубоким, разносторонним, основанным на рефлексии и личном опыте.

По сравнению со взрослыми, дети и подростки имеют ряд преимуществ при изучении иностранного языка. Например, они обладают врожденным талантом воспринимать и безошибочно воспроизводить звуки неродного языка, активно используют языковую догадку, способны экспериментировать с языком, более гибко подходить к различным задачам обучения. У них отсутствует страх перед изучением иностранного языка. Эти преимущества компенсируются психологическими и когнитивными характеристиками взрослых обучающихся, в частности, более устойчивым вниманием, развитым абстрактным мышлением, прагматической компетенцией, знакомством с системой языка, пониманием сложных грамматических конструкций, особенностей пунктуации и др. [3, с. 12; 5, с. 84-85] При обучении взрослых на курсах английского языка неэффективными являются такие техники как заучивание, зубрежка (rote-learning), так как взрослые не могут эффективно использовать механическую память [5, с. 78]. Также нельзя отказываться от использования родного языка во время занятий, не рекомендуется знакомство с языком через устную форму до письменной. Обучение должно осуществляться с опорой на родной язык, так как взрослый обучающийся может сравнивать системы языков, интегрируя новую информацию в ранее приобретенную.

Есть определенные особенности и в мотивационно-ценностной сфере взрослого, которая, как считается в психологии, определяет вектор познавательной деятельности индивида. Учебно-познавательная деятельность не является для взрослого обучающегося основной, скорее, это способ сохранения и развития его профессиональных компетенций, позволяющий взрослому индивиду адаптироваться к постоянно меняющимся условиям труда [1, с. 17]. Как следствие, мотивация взрослого обучающегося обусловлена какой-то профессиональной, социальной, иногда личностной потребностью. Взрослый не будет учиться, если не захочет этого сам.

Отмечается, что взрослые обучающиеся умеют ориентироваться на долгосрочные цели. Как следствие, на уроках иностранного (английского) языка преподаватель может не прибегать к различного рода развлекательным формам работы, таким как песни или игры [2, с. 1211], так как взрослый

обучающийся, благодаря своему опыту может предвидеть «отсроченное применение» полученным знаниям или развиваемой компетенции. Однако как никогда актуальными становятся принципы контекстности обучения и опоры на опыт обучающегося.

Обучение должно преследовать конкретные, жизненно важные для обучающегося цели и строиться с учетом его профессионального и социально-бытового опыта. В преподавании иностранного (английского) языка это можно реализовать за счет применения ролевых игр, диалогов, интервью, разбора «кейсов», проектной деятельности, помещенных в определенную контекстуальную среду. Это позволяет избежать и распространенного противоречия между невозможностью добиться беглости речи и грамматической точности за короткий промежуток времени, который предполагает формат курсового обучения, и удовлетворенностью слушателя курсов, так как можно точно совершенствовать компетенции, необходимые взрослому в профессиональной деятельности. Если курс для взрослых не имеет профессиональной направленности (English for Specific Purposes), а это курс разговорного языка (General English Course), то снять данное противоречие можно за счет усиления, например, культурологического или лингвострановедческого компонента. [4.]

Нередко процесс обучения взрослых связан с преодолением многочисленных психологических барьеров (неуверенности в своих силах, страхе «потерять лицо», сделать ошибку). Эти барьеры могут быть связаны с тем, что взрослому человеку трудно принимать несвойственную для себя роль ученика, студента. Эта проблема снимается путем создания дружественной атмосферы в классе, переосмыслением роли преподавателя. Преподаватель общается с обучающимися взрослыми не как эксперт, а как равный, он не ретранслирует знания, а помогает учащимся анализировать новую информацию в аспекте уже имеющегося у них жизненного опыта [2, с. 1214].

Появление «взрослых обучающихся» как новой категории участников образовательного процесса, с одной стороны, предъявляет новые требования к преподавателю, который должен быть знаком с психофизиологическими, мотивационными, поведенческими особенностями взрослых обучающихся, но, с другой стороны, может быть интересным и обогащающим профессиональным опытом.

#### **Библиографический список**

1. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
2. Cozma M. The Challenge of Teaching English to Adult Learners in Today's World / Cozma M. // Procedia - Social and Behavioral Sciences. - № 197. - 2015. – pp. 1209 – 1214.
3. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. - Pearson Longman, 2008. – 448 p.
4. Johnson S.M. Adult learning in the language classroom. – Multilingual Matters, 2015. – 160 p.
5. Roberts R., Kreuz. R. Becoming fluent. How Cognitive Science Can Help Adults Learn a Foreign Language. – The MIT Press, 2015. – 143 p.

УДК 159.9 316.6

**А.И. Коротаева**

*кандидат психологических наук, старший преподаватель  
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

#### **ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИТУАЦИЯХ КОНФЛИКТА**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме поведения мальчиков и девочек младшего школьного возраста в конфликтных ситуациях.

**Ключевые слова.** Поведенческие реакции, младшие школьники, конфликт.

Конфликтные ситуации в младшем школьном возрасте рассматриваются в психолого-педагогических исследованиях как неустойчивые и возникающие стихийно, разрешающиеся самостоятельно, для их преодоления не требуется специальная помощь.

Основой всех конфликтов являются противоречия, возникающие между людьми или внутри структуры самой личности. Именно противоречия и вызывают противоборство между сторонами конфликта.

Современные ФГОС акцентируют внимание на психологическом благополучии школьника, при этом предполагается индивидуальное и групповое психолого-педагогическое сопровождение начального образовательного процесса. С поступлением ребенка в школу происходят изменения во всех сферах его жизнедеятельности. Младший школьник попадает в качественно иную систему взаимодействия со сверстниками и педагогами. Оказавшись в новых для себя условиях, школьники пытаются выбрать оптимальную позицию в группе, заявить о своих интересах, преодолеть трудности, препятствующие адаптации к школьной жизни.

Система личных отношений, возникающая на основании симпатий и привязанностей, не имеет организации. Ее структура складывается стихийно. Проявляя потребность в общении, мальчики и девочки демонстрируют индивидуальные различия.

Изучение особенностей конфликтного поведения, позволяет педагогу начальных классов прогнозировать и предупреждать возникновение и развертывание ситуаций противостояния, чтобы избежать деструктивных межличностных взаимодействий.

Младший школьный возраст уникален наличием опыта произвольного общения, его значимостью для ребенка. [1, с.153] В подростковом возрасте, когда на первый план выходит свободное интимно-личностное общение, опыт, полученный в младшем школьном возрасте, не исчезает, а ценность усвоенных вариантов отношений между мальчиками и девочками проверяется в самых разнообразных ситуациях общения подростка.

Для выявления особенностей поведения младших школьников в конфликтных ситуациях было проведено исследование на базе МОУ СОШ №5 и МОУ СОШ №7 г. Ярославля в 3-х и 4-х классах; всего 82 учащихся в возрасте 9-11 лет, 44 девочки и 38 мальчиков.

С помощью методик экспресс - диагностики поведенческого стиля в конфликтной ситуации [3, с.210-211] , контент – анализа суждений младших школьников независимо от пола при письменном ответе на вопросы «Какими должны быть мальчики? Какими должны быть девочки?». Ответы испытуемых подвергались качественному и количественному анализу: семантическое поле, наполняющее представление о типичном поведении представителей другого пола и возрастная динамика их формирования.

Контент - анализ суждений младших школьников независимо от пола позволил установить следующие 6 сфер, характеризующие гендерные стереотипы младших школьников.

1) черты характера, отражающие отношения к людям (отзывчивый – вредный, внимательный – равнодушный, драчливый – спокойный, добрый – злой, веселый – грустный, скромный - наглый);

2) качества, связанные с учебной деятельностью (трудолюбивый – ленивый, «слушающий» учителя или нет);

3) интеллектуальные способности, интересы (умный – глупый, спортивный, ловкий, активный – пассивный);

4) особенности отношения к другому полу (мальчик должен заступаться за девочек, девочка должна помогать учителю);

5) традиционное понимание мужественности и женственности (мальчик – сильный, храбрый, ловкий, мужественный, смекалистый, часто ссорится, драчливый, ухажер, защитник, энергичный, чувство юмора находчивый, догадливый; девочка – нежная, слабая, красивая, ласковая, капризная, любящая, благородная, изящная, боится мышей, имеет длинные волосы и т.д.).

Следует отметить, что у младших школьников расширяется смысловое поле от второго к четвертому классу. Во втором классе учащиеся используют от 3 до 6 словесных описаний, к четвертому классу они увеличиваются до 8-10.

В третьем и четвертом классах у мальчиков в представлении о поведении девочек доминируют особенности отношений к другому полу. Так, мальчики среди позитивных качеств девочек указывают способность прийти на помощь, доброту и ответственность. К негативным качествам по отношению к другим людям относят склонность к зависти, болтливость и «вредность». Девочки акцентируют внимание на качествах, связанных с учебной деятельностью: помощь учителю, наличие или отсутствие домашнего задания, послушание, наличие учебника, тетради и других письменных принадлежностей. Можно предположить, что эти качества и являются причиной противоречий между мальчиками и девочками.

Диагностика поведенческих стилей в конфликтных ситуациях выявила следующие особенности. Для мальчиков характерен «жесткий»(55,3%) и «уходящий»(39,5%) стиль решения конфликта. Большинство мальчиков доказать свою правоту, предпочитают бескомпромиссность в решении противоречий, чуть менее выражен среди мальчиков стиль «уходящий» - избегание конфликта. Девочки предпочитают также жесткий (64,4%)и компромиссный стиль (31,8%) поведения. Младшие школь-

ницы доказывают свою правоту, пытаясь убедить другую сторону принять их позицию. Данная методика, не позволяет напрямую увидеть разницу «жесткого» стиля в конфликтных ситуациях между младшими школьниками разного пола. Однако свободное описание поведения другого, дает основание предположить, что в большинстве случаев учащиеся мужского демонстрируют данный стиль поведения при разрешении конфликтов не связанных с учебной деятельностью напрямую, тогда как девочки используют данную стратегию непосредственно в противоречиях, возникающих в учебном процессе. В целом значимые различия наблюдаются в использовании «примиренческого» и «уходящего» стилей поведения. ( $p \leq 0,000$ ) Известно, что мальчики нередко получают замечания со стороны учителя, могут быть сравниваемы с девочками как с образцом подражания, имеют больше замечаний по поведению [2, с.108] . «Уходящая» стратегия позволяет избежать разворачивания столкновения интересов и возможных дальнейших наказаний. Младшие школьники женского пола используют «примиренческий» стиль значимо чаще, чем мальчики. ( $p \leq 0,01$ ). Результаты контент-анализа свободных высказываний дают основание полагать, что примирение позиций, общая дружба, соответствие положительным установкам педагога во взаимоотношениях выступает одной из основных ценностей девочек. Представление мальчиков об эффективном взаимодействии, «хорошем друге» отличается от задаваемых педагогом.

### Библиографический список

1. Изотова Е.Г. Специфические особенности структуры учебной деятельности школьников и студентов // Ярославский педагогический вестник – 2009 – № 1 – Том II (Психолого-педагогические науки) - С. 151- 155
2. Корнеева Е.Н., Коротаева А.И., Содержание учебно-методических комплексов как условие формирование гендерной идентичности / А.И. Коротаева, Е.Н. Корнеева // Ярославский педагогический вестник – 2015 – № 1 – Том II (Психолого-педагогические науки) - С. 106- 110
3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002.

УДК 378

**М. В. Кротова**

*аспирант*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

### ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ

**Аннотация.** Раскрываются особенности образовательной деятельности обучающегося в разновозрастной группе, главной из которых является включенность каждого ребенка в педагогически целесообразное взаимодействие детей разного возраста.

**Ключевые слова.** Разновозрастная группа, функции образовательной деятельности, механизмы взаимодействия обучающихся.

Сегодня организация образовательного процесса отличается широкой вариативностью, рождаются новые способы его реализации. На этом фоне заметно вырос интерес к разновозрастным образовательным объединениям обучающихся, так как постоянные, временные или относительно постоянные разновозрастные группы (далее РВГ) широко распространены в образовательных учреждениях, как общего, так дополнительного и неформального образования. По нашему мнению, сегодня особенно важно рассмотреть особенности организации образовательной деятельности обучающихся в РВГ.

На основе анализа научной литературы мы сделали вывод, что в последнее время многие исследователи (И.А. Зимняя, Т.В. Габай, О.Б. Даутова, О. Г. Селиванова, Л.Г. Петерсон и др.) отмечают, что термин «учебная деятельность», становится «тесным» для характеристики деятельности современного школьника. Поэтому все чаще процесс учения понимают как **образовательную деятельность обучающегося**. Так, А.М Новиков рассматривает понятие «образование» как производ-

ное от корня «образ», понимая его как «построение и развитие человеком своего образа окружающего мира и образа своего «Я», своего места, своей роли в этом мире» [3, с.74].

О. Г. Селиванова предлагает следующие характеристики образовательной деятельности (далее ОД) школьника [4, с.101]. В качестве основных мотивов ОД автор выделяет мотивы самореализации и достижения успеха. Главная цель образовательной деятельности формулируется в результате согласования социально и личностно значимых целей ученика. Содержание образовательной деятельности школьника, по мнению исследователя, складывается из инвариантного (требования ФГОС) и вариативного (личностное) компонентов.

Вопросы организации учебной деятельности школьников широко представлены в педагогической литературе. Научных работ, раскрывающих особенности образовательной деятельности обучающегося в разновозрастной группе, в ходе нашего исследования не обнаружено.

Определяя понятие **разновозрастной группы**, мы опираемся на работы Л.В. Байбородовой, которая под РВГ понимает: «...общность детей, отличающихся паспортным возрастом, уровнем физического, интеллектуального и социального развития и объединенных на основе общего социального интереса или решения общей задачи» [1, с.41].

Одновременно, автор уточняет, что «возраст» - понятие относительное и имеет также психологические, психические, социальные, физические характеристики, которые не всегда соотносятся с паспортными данными. В этой связи, любой класс школы можно рассматривать как разновозрастную группу, в которой дети одного года рождения отличаются по физическому, психическому, интеллектуальному уровню развития, а значит, должны обучаться по разным индивидуальным образовательным программам [1, с. 42].

Особенности образовательной деятельности обучающихся в условиях РВГ обусловлены рядом факторов, что подтверждается результатами наших исследований. При изучении названных особенностей нами были использованы следующие исследовательские методики: беседа, анкетирование, метод включенного наблюдения, фокус - группа, контент - анализ, метод создания диагностических ситуаций [2, с.21-26], анализ портфолио учеников.

Индивидуальная образовательная деятельность обучающегося в РВГ обусловлена психологическими механизмами взаимодействия детей разного возраста, (механизм подражания для младшего, механизм взросления для старшего возраста) [5, с.8], которые определяют ролевую позицию обучающегося во взаимодействии: «старший»/«младший». Данные механизмы обеспечивают реализацию специфических **функций образовательной деятельности обучающегося в разновозрастной группе**, перечислим их:

- функция психологической защиты ребенка,
- функция социальной поддержки,
- стимулирующая функция (повышается самостоятельность, творческая активность и заинтересованность детей в образовательной деятельности),
- компенсаторная функция (взаимное дополнение возможностей старших и младших детей повышает результативность образовательной деятельности),
- функция самоорганизации («старшие» получают дополнительную возможность почувствовать себя взрослым: принять участие в проектировании и организации занятия, творческого проекта, мероприятия и т.д.)
- функция опережающего обучения («младшие» получают возможность испытать свои силы, выполняя задания вместе со «старшими»),
- функция актуализации знаний (при подготовке к занятию в РВГ в роли учителя «старший» не просто повторяет изученное, а преобразует его в доступную форму, чтобы доказательно объяснить «младшему»),
- функция взаимообучения и взаимообогащения (обучая других, школьник развивается сам).

Результаты исследования позволили нам сделать вывод о том, что на характер и содержание образовательной деятельности обучающегося в РВГ влияет ролевая позиция ребенка («старший» / «младший») в процессе того или иного вида образовательной деятельности, и функции, которые он при этом выполняет (организатор, исполнитель, помощник педагога и т.п.).

Ролевая позиция «старший» и «младший» определяются по отношению к решаемой детьми проблеме, в зависимости от целей занятия, целей педагога, уровня самостоятельности обучающихся, наличия у них подготовки и опыта в конкретном виде деятельности. Много зависит и от содержания осваиваемого образовательного материала, состава РВГ, характера совместной деятельности.

Основная особенность образовательной деятельности обучающихся в РВГ заключается в том, что один и тот же ребенок, выполняя различные виды образовательной деятельности, может находиться, как в позиции «старшего», так и «младшего». Как «старший» он выполняет ряд функций, переданных ему педагогом: принимает участие в подготовке и проведении занятия или его фрагментов, обучает, консультирует других учеников, помогает ученикам, которые испытывают затруднения в решении поставленной учителем задачи и т.п. Как «младший» ребенок стремится сотрудничать со «старшим» (помогает ему подобрать иллюстративный материал, необходимый для занятия, подготовить кабинет к уроку и пр.), обращается за помощью при выполнении сложной для него работы.

Успешность образовательной деятельности обучающихся в РВГ во многом зависит от эффективности педагогического сопровождения образовательного процесса, которое одновременно включает и сопровождение индивидуальной образовательной деятельности каждого ребенка, и сопровождение развития педагогически целесообразного взаимодействия детей разного возраста.

Важной составляющей проектирования образовательной деятельности детей в разновозрастной группе является определение наиболее эффективных способов организации взаимодействия «старших» и «младших» на каждом занятии в зависимости от изучаемой темы, образовательной цели и задач. Перечислим данные способы: сотрудничество в паре, триаде, совместная деятельность в микрогруппе, групповая работа.

Во взаимоотношениях «старших» и «младших» учеников преобладает стремление первых оказать помощь вторым. Проявляется это по-разному: непосредственное действие, побуждение к действию, совет, ободряющее слово, поощрение, похвала.

Опыт показал, что деятельность обучающегося в РВГ на занятии в позиции старшего, в условиях разновозрастного взаимодействия, является стимулирующим фактором для развития таких качеств ребенка, как самоконтроль, стремление к самосовершенствованию и саморазвитию. Так результаты анкетирования обучающихся в РВГ показали, что 83% старших стремятся повысить результативность индивидуальной образовательной деятельности. Младшие дети стараются не отставать от старших: к концу учебного года 62% младших детей изъявили желание самостоятельно провести мастер-классы для своих товарищей, родителей и педагогов, одновременно, 75% хотели бы провести занятие в паре со старшим.

Таким образом, результаты нашего исследования подтвердили, что реализация образовательного процесса в РВГ на основе деятельностного подхода и организации педагогически целесообразного взаимодействия детей разного возраста (в сотрудничестве с педагогами, и родителями) обеспечивает повышение эффективности образовательной деятельности обучающихся.

#### **Библиографический список**

1. Байбородова Л.В. Теория, методика, практика взаимодействия в разновозрастных группах учащихся. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 320 с.
2. Байбородова Л. В. Метод диагностических ситуаций в педагогическом исследовании // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – № 3. – С. 21-26.
3. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Издательство «Эгвес», 2005. - 176 с.
4. Селиванова О. Г. Становление субъектности школьника в образовательной деятельности: анализ основных понятий // – Вятка: научное изд-во - 2014. – № 2. – С. 100-103.
5. Старостина Е.Н. Организация деятельности разновозрастного пионерского отряда в школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Л., 1990. -17 с.

**Е.П. Митькина**

*магистрант*

*Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова,  
Архангельск, Российская Федерация*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ РАБОТЫ С ПЕДАГОГАМИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Аннотация.** В статье актуализирована важность выбора форм работы с педагогическим коллективом в рамках методической работы ДОО для повышения профессиональной компетентности педагогов и развития кадрового потенциала образовательной организации.

**Ключевые слова.** Дошкольная образовательная организация, формы работы, методическая деятельность, профессиональная компетентность.

Одним из важнейших направлений деятельности, в условиях модернизации в системе образования, является развитие кадрового потенциала. Приоритетность данного направления развития образования фиксируется и в Стратегии развития российского образования до 2020 года, Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», ФГОС дошкольного образования [1].

Социальный заказ на подготовку специалистов нового поколения сформулирован в докладе Госсовета РФ «Об образовательной политике России на современном этапе»: «Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладающие чувством ответственности за судьбу страны, за ее социально-экономическое процветание». В современных условиях противоречие между требуемым и актуальным уровнем культуры педагогической деятельности, необходимой для реализации этих направлений углубляется [1].

Современное дошкольное образовательное учреждение – это сложная социально-педагогическая, целенаправленная, открытая, динамическая система, включающая в себя разнообразные направления деятельности, которыми являются: осуществление воспитания, обучения и развития детей, социально-психологическое обеспечение и правовая защита, финансово-экономическое, материально-техническое, кадровое и методическое обеспечение, повышение профессионального уровня педагогов, формирование педагогического коллектива и др. [3].

Процессы модернизации дошкольного образования выдвигают на первый план не формальную принадлежность воспитателя к профессии, а занимаемую им личностную позицию, обеспечивающую отношение к педагогическому труду. Именно такая позиция ориентирует педагога на понимание современных реалий, мотивов и способов взаимодействия с ребенком (Е.В. Бондаревская, Л.И. Божович, М. И. Лисина, В.С. Мухина). Только зрелость личностной, профессиональной позиции воспитателя обеспечивает замену традиционных ценностей обучения на ценности развития личности дошкольника и, следовательно, и повышение качества его образования. Правомерность существования нового понятия «компетентность» применительно к сфере общего образования и теоретические идеи компетентностного подхода обосновываются в работах В.А. Болотова, О.Е. Лебедева, В.В. Серикова, А.В. Хуторского [1].

Педагогическая компетентность – оценочная категория, характеризующая педагога как субъекта воспитательной деятельности в системе образования, предполагающая наличие профессиональных (объективно необходимые) психологических и педагогических знаний; профессиональных (объективно необходимые) педагогических умений; профессиональных психологических позиций и установок педагога, требуемых от него профессией [1].

На данный момент существует проблема формирования педагога, обладающего компетентностью, креативностью, готовностью к использованию и созданию инноваций, умению вести опытно-экспериментальную работу. Работа с педагогами по повышению профессиональной компетентности в ДОО стоит в рамках организации систематической методической деятельности.

Особенностью методической работы в ДОО на современном этапе, является удовлетворение актуальных профессиональных потребностей педагога и обеспечение условий для включения педаго-

га в творческий поиск. Грамотно спланированная методическая деятельность, реализуемая в соответствии с современными требованиями, позволит педагогам успешно повысить профессиональную компетентность.

Реформирование системы образования и ее дошкольной ступени в соответствии с современными требованиями обязывают сегодня ДОО переосмысления основных направлений своей деятельности, в том числе и методической работы.

Методическая работа – систематическая, целенаправленная, коллективная и индивидуальная, теоретическая и практическая деятельность педагогов по совершенствованию своего мастерства. В условиях изменения парадигмы образования основная цель методической работы – постоянное обновление набора качественных услуг в зависимости от запроса государства [1].

С точки зрения Л.А. Бахтуриной, А.И. Васильевой, И.И. Кобининой, методическая работа в ДОО – это комплексный и творческий процесс, в котором осуществляется практическое обучение воспитателей методам и приемам работы с детьми. Авторы утверждают, что основное значение методической работы заключается в организации, контроле и анализе педагогической деятельности с целью всестороннего и гармоничного развития личности ребенка и повышения профессионального мастерства педагога [3].

Достаточно важным компонентом методической работы в ДОО являются выбранные администрацией формы организации методической деятельности. В методической работе с педагогами ДОО используются известные, вошедшие в практику формы методической работы: непосредственные, опосредованные, организационные.

К непосредственным относятся: семинары, консультации, педагогические советы, круглые столы, деловые игры, литературные гостиные, эстафеты педагогического мастерства, взаимопосещения (воспитатель – воспитатель, узкий специалист – воспитатель), открытые просмотры (проводятся педагогами, имеющими опыт работы в каком-то направлении, с целью показа новых форм, методов работы с детьми).

К опосредованным относятся: заочное консультирование (подбор литературы для самостоятельного изучения педагогом), шкатулка вопросов, наглядная информация для педагогов (стенды, ширмы), телефон доверия.

К организационным относятся: создание творческих групп, создание новых систем взаимодействия ДОО с другими образовательными организациями и социальными институтами (по обмену опытом, поиску путей развития и др.), организация на базе ДОО работы экспериментальной площадки, создание новых образовательных проектов, программ, методик, педагогических технологий [2, с.79].

Выделяют две взаимосвязанные группы: групповые формы методической работы (педагогические советы, семинары, практикумы, консультации, методические выставки, взаимопосещения, творческие группы, школы передового опыта, работа по единым методическим темам, деловые игры и др.) и индивидуальные формы методической работы (самообразование, индивидуальные консультации, собеседования, наставничество и др.) [2, с.80].

Однако это далеко не полный перечень форм организации методической работы, способствующие повышению профессиональной компетентности педагогов ДОО. В процессе своей деятельности каждая образовательная организация выбирает формы и методы, которые считает более эффективными для конкретного педагогического коллектива и активно их использует в рамках методической деятельности.

Эффективность работы всего коллектива зависит от правильного выбора и использования разнообразных форм методической работы в ДОО. Все направления методической работы способствуют выработке единой линии действий педагогического коллектива [4].

Таким образом, развитие кадрового потенциала остается одной из приоритетных задач в системе современного дошкольного образования, а организация методической работы, в том числе выбор наиболее эффективных форм работы с педагогами, остается за образовательными организациями.

#### **Библиографический список**

1. Соломенцева С.П. Методическое сопровождение педагогов по повышению уровня компетентности в условиях ФГОС дошкольного образования / С.П. Соломенцева // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2013. – № 2. С. 109-117. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 26.02.2017).



2. Справочник старшего воспитателя / авт.-сост. Н.А. Кочетова. – Волгоград: Учитель, 2013. – 301 с.
3. Ставцева Ю.Г. Методическое сопровождение педагогического процесса в ДОУ / Ю.Г. Ставцева // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус Том. 15. – 2016. – № 2. С. 109-117. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 26.02.2017).
4. Нагиева А.Т. Методическая работа в дошкольном учреждении / А.Т. Нагиева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2012. – № 25-2. С. 83-87. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 10.03.2017).

УДК 37.018.26

**Ю.Ю. Павленко, М.Б. Курникова**

*учитель-логопе; воспитатель*

*Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение*

*Центр развития ребенка – «Детский сад № 8 «Лесная сказка»,*

*Северодвинск, Российская Федерация*

### **СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

**Аннотация.** Претерпевающая изменения система образования формирует запрос на обновление требований к дошкольному образованию. Признание за родителями (законными представителями) воспитанников преимущественного права на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами требует и иных взаимоотношений семьи и педагогов. Это вызывает необходимость пересмотра содержания и форм работы с родителями. Только сотрудничество всех участников образовательного процесса создает оптимальные условия для вхождения маленького человека в большой мир.

**Ключевые слова.** Формы работы с родителями, модернизация, сотрудничество, взаимодействие.

Детский сад, как капля воды, отражает все перемены в обществе. В России, когда происходит переоценка всей системы общественных отношений, существенные изменения претерпевает и система образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС ДО), президентские инициативы, стратегия построения информационного общества в России формируют запрос на обновление требований к дошкольному образованию. Родители (законные представители) воспитанников получили преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они закладывают основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка.

Признание приоритета семейного воспитания требует и иных взаимоотношений семьи и педагогов, а именно – сотрудничества, взаимодействия и доверительности. Все это вызывает необходимость пересмотра содержания и форм работы с родителями.

Работа с родителями в детском саду велась всегда. Существуют устойчивые формы работы педагогов с семьей, которые принято считать традиционными: беседы и консультации, общие и групповые родительские собрания, наглядная пропаганда. Однако, такие формы работы зачастую не так эффективны, потому что в них родители не могут влиять на коррекционно-педагогический процесс, и привлекаются только к осуществлению организационных моментов.

Беда многих современных семей – отстранённость от педагогического процесса ДОУ, причины которой, прежде всего, в недостаточности элементарных психолого-педагогических знаний и нежелании родителей разобраться в сложном мире ребёнка. В современных же условиях модернизации дошкольного образования более актуальными являются такие формы работы, которые обеспечивают решение проблемы каждого ребенка и семьи индивидуально.

Современные формы работы с родителями направлены на сотрудничество с семьей в интересах ребёнка, формирование общих подходов к воспитанию, совместное изучение личности ребенка, его

психофизиологических особенностей, выработку близких по сути требований, организацию помощи в обучении, физическом и духовном развитии воспитанника.

1. Тестирование и анкетирование: позволяют выявлять наиболее актуальные проблемы для родителей, и в связи с их потребностями организовывать свою работу более эффективно.

2. Домашние игротеки, копилки методических рекомендаций: знакомят родителей с простыми, но очень интересными, а главное полезными играми для детей, с рекомендуемыми заданиями, стихами, загадками по закреплению тех навыков и умений, которыми овладели дети за некоторый промежуток времени.

3. Родительские уголки, информационные стенды, тематические выставки книг и пособий, памятки, образцы выполненных заданий, статьи в газете ДОУ: содержат материалы для ознакомления и практического использования в играх и занятиях с детьми дома.

4. Дни открытых дверей: позволяют родителями посещать занятия и мероприятия в ДОУ, воочию наблюдая педагогический процесс.

5. Родительские пятиминутки: оказывают кратковременную личную консультацию.

6. Семинары-практикумы, мастер-классы: дают возможность получить новую, полезную информацию, попрактиковаться в выполнении тех или иных заданий под чутким руководством педагогов, апробировать на себе некоторые виды игр и пособий.

7. Совместные праздники, развлечения, КВНы, викторины: демонстрируют знания, умения и навыки, приобретенные детьми, в роли активных участников включают в совместную деятельность родителей.

8. Совместные проекты: позволяют не только разнообразить и насытить образовательный процесс и сделать его более интересным, но и обеспечивают современный интегрированный подход в воспитании и обучении детей.

9. Почтовый ящик «Задай вопрос специалисту»: позволяет осуществлять обратную связь с родителями.

Применение информационно-коммуникационных технологий на сегодняшний день является условием выполнения требований ФГОС ДО, приоритетным направлением модернизации образования, позволяющим не только повысить качество обучения, но и достичь нового уровня отношений между участниками учебного процесса на всех этапах педагогической деятельности,

Широкое использование информационно-коммуникационных технологий не только расширяет воспитательные возможности традиционных форм работы, но открывает новые варианты форм взаимодействия с родителями, привлекая последних к участию в воспитательно-образовательном процессе. Так, на сайте детского сада родители могут востребовать информацию о педагогах, ознакомиться с программой воспитания и обучения детей, найти материалы по проблемам речевого развития, посмотреть фотографии из жизни детского сада.

Найти доступную информацию по интересующим вопросам, связанным с развитием и воспитанием детей, родители могут с помощью «IT-копилочки», содержащей список адресов полезных порталов и сайтов в Интернете, где можно почерпнуть дополнительную информацию. «Семейная IT-игротека» в виде индивидуальной и подгрупповой работы с детьми в присутствии и с непосредственным участием родителей знакомит с интерактивными играми и упражнениями, направленными на всестороннее развитие детей. Сами же игровые ресурсы содержатся на «Флэшке-«передвижке». На этом же флэш-накопителе родители могут найти развивающую информацию в виде видеороликов, видео-файлов с фрагментами занятий, интерактивные тренажеры, познакомиться с терминами, употребляемыми педагогами, принципом выполнения некоторых заданий.

Подобную информацию на бумажном носителе содержат предлагаемые родителям буклеты, брошюры, листовки, чек-листы, так же изготовленные с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Преимущество новых форм и методов взаимодействия педагогов с родителями неоспоримы и многочисленны, так как это:

- положительный эмоциональный настрой педагогов и родителей на совместную работу по воспитанию и обучению детей;

- учет индивидуальности ребенка и семьи;

- укрепление внутрисемейных связей;

- возможность реализации единой программы воспитания и развития ребенка в ДОУ и семье.

У родителей пришло понимание того, что вовлечение в образовательную деятельность, заинтересованное участие в коррекционно-образовательном процессе важно не потому, что этого хочет пе-

дагог, а потому, что это необходимо для всестороннего гармоничного развития их собственного ребенка. Только сотрудничество всех участников образовательного процесса создает оптимальные условия для вхождения маленького человека в большой мир.

### Библиографический список

1. Евдокимова Е.С., Додокина Н.В., Кудрявцева Е.А. Детский сад и семья: методика работы с родителями. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.
2. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ. Методический аспект. – М.: Сфера, 2005.
3. Прищепа С.С., Шатверян Т.С. Партнерство дошкольной организации и семьи. – М., 2016.
4. Сертакова Н.Н. Инновационные формы взаимодействия ДОУ с семьей: родительские собрания и конференции, дискуссии, практикумы, встречи за круглым столом. – Волгоград: Учитель, 2015.

УДК 37.018.26

**А.Ю. Полоз, О.Ю. Камакина**

*магистрант; кандидат психологических наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

### ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Аннотация.** В статье описан опыт вовлечения родителей в процесс обучения и воспитания детей в условиях начальной школы. Описаны возможности, ограничения и риски взаимодействия педагогов и родителей. Представлен апробированный алгоритм организации и реализации проекта «Что-то не так» с родителями.

**Ключевые слова.** Обучение, воспитание, родители, младший школьник.

Актуальность проекта: взаимодействие школы с **родителями** является важной составной частью в **работе** по преодолению трудностей в обучении и воспитании школьников.

Необходимость разработки проекта обусловлено наличием противоречий в **сотрудничестве учителей с родителями на базе одной из школ города Ярославля**. По наблюдениям учителей и итогам общения с **родителями** сложились следующие выводы: одни **родители** требуют и открыто заявляют, что воспитанием и обучением детей должна заниматься школа, а они хотят видеть по окончании результат, т.е. полностью подготовленного ребенка. Другие пассивно наблюдают за **работой школы**, третьи хотят принимать участие в воспитательно-образовательном процессе, но у них нет на это времени, и только некоторые (их очень мало) заинтересованы в активном взаимодействии со школой. Учителя, недовольны тем, что на мероприятиях информационного характера **родители практически не присутствуют**, больше **родителей** привлекают мероприятия развлекательные. Посещение **родителями** общешкольных собраний бывает совсем незначительным.

Мы решили реализовать на базе одной из школ города Ярославля проект «Что-то не так с родителями». По итогам предлагаемого проекта, мы предполагаем, достичь следующих результатов: увеличение посещаемости родителями школьных собраний, активное участие родителей в школьных мероприятиях, вовлечение родителей в процесс обучения и воспитания детей (в том числе дома), улучшение взаимоотношений между детьми и родителями.

Методологической основой проекта является концепция Л.С. Выготского [2,3] о зоне ближайшего развития. По его мнению, зона ближайшего развития — это "расстояние" между уровнем актуального и возможного развития ребенка.

- Уровень актуального развития — это развитие психики ребенка в данный момент (какие задания могут выполняться самостоятельно).
- Зона ближайшего развития — это будущее развитие личности (действия, которые выполняются с помощью взрослого).

Ребенок, обучаясь какому-то элементарному действию, параллельно осваивает общий принцип этого действия. Во-первых, само это действие имеет уже более широкое применение, чем его элемент. Во-вторых, освоив принцип действия, можно применить его для выполнения другого элемента. Это будет уже более легкий процесс. Так, в рамках нашего проекта, ребенок вначале учится посредствам восприятия действий родителей и учителей, а затем повторяет их в аналогичных ситуациях. Кроме этого, подобное обучение ребенка становится развивающим т.к. ориентировано на то, чему ребенок учится на основе предыдущего опыта.

Величина зоны ближайшего развития в данном проекте у каждого ребенка своя. Это зависит: от потребностей ребенка; от его возможностей; от готовности родителей и учителей оказать помощь в развитии ребенка [1].

Концептуальное обоснование проекта: решение проблемы лежит в сфере взаимодействия четырех общественных групп: учителей, родителей, руководства школы и детей. Только вовлечение всех четырех групп в полном объеме поможет решить проблему.

Решению проблемы будет способствовать реализация, на базе школы, клуба: «Совместные шаги к самоопределению». Участники клуба: родители, учителя, работники школы и школьники. Взрослые рассказывают о своей профессии и на практических занятиях в простой и доступной форме обучают детей основным профессиональным навыкам. Все занятия строятся на тесной совместной работе и практическом взаимодействии друг с другом. На занятиях клуба присутствуют не только те, кто непосредственно ведет занятия, но и все остальные, с целью изучения навыка и профессионального опыта других людей.

Главная идея проекта - вовлечь родителей в процесс обучения детей в школе, установить тесные контакты между учителями, родителями и детьми, сделать из родителей не сторонних пассивных наблюдателей, а активных участников процесса обучения детей в школе.

Проект будет иметь свое дальнейшее продолжение в качестве формирования у детей, в будущем, определенных профессиональных навыков, способствовать выбору профессии и получению определенного социального опыта.

Возможности: вовлечение родителей в процесс обучения, сплочение родительского коллектива, родительско-педагогического коллектива, сплочение родителей с детьми и школой, возможность наглядно посмотреть аспекты различных профессий, вовлечение общественных организаций и местных органов власти.

Ограничения и риски: недостаточное разнообразие профессий в родительском коллективе, недостаток времени у родителей, отсутствие возможности продемонстрировать профессиональное оборудование, низкая мотивация у родителей.

Общая цель - вовлечение родителей в процесс обучения детей в школе.

Конкретная цель - создание и дальнейшее функционирование клуба «Совместные шаги к самоопределению» на базе школы.

Задачи проекта: вовлечь родителей в образовательный процесс; вовлечь руководство школы в работу клуба; развивать интерес у младших школьников к различным профессиям; формировать у младших школьников представления о различных профессиях и первичные профессиональные ориентации.

Эффекты проекта: авторские разработки; новые социальные партнеры; вовлечение родителей в процесс обучения.

Мониторинг реализации проекта: количество участников клуба; процент посещаемости занятий клуба (увеличение или снижение); наличие представлений у младших школьников о различных профессиях; заинтересованность детей в выборе профессий.

Критерии и показатели: количество детей (участников клуба) от общего количества детей класса; количество родителей (участников клуба) от общего количества родителей класса; общий процент посещаемости всех занятий клуба.

Этапы реализации проекта:

I этап (подготовительный):

- предложение проекта на заседании школьного совета (наличие положительного ответа по работе клуба);
- определение списка участников и определение списка профессий в соответствии со списком участников;
- согласование с родителями место и время заседаний клуба;

- поиск общественных организаций, спонсоров, органов власти и переговоры с ними по вопросам участия и финансовой поддержки;
- составление и формирование плана работы клуба и рабочей программы.;
- определение мест занятий;
- переговоры на предмет экскурсий и выездных заседаний;
- репетиционные заседания с представителями профессий;
- поиск инвентаря и оборудования;
- устранение ошибок в процессе работы клуба.

II этап (основной): проведение запланированных мероприятий клуба.

III этап (заключительный): мониторинг работы клуба, анализ посещаемости, устранение ошибок в процессе работы клуба.

По завершению проекта мы смогли достичь следующих результатов: в проекте приняли участие практически все родители класса. Все родители активно участвовали в заседаниях клуба, рассказывая о своих профессиях. Так как в заседаниях активно участвовали и дети, это сплачивало «детско-родительский» коллектив, что говорит о достижении одной из главных целей проекта. По завершению заседаний клуба родителями и детьми совместно было предложено проведение еще ряда подобных мероприятий. Организация работы клуба не повлияла на посещаемость родительских собраний общешкольного характера, но значительно увеличила посещаемость классных родительских собраний.

Проект имеет большое практическое значение. Его правильная реализация позволяет сплотить коллектив учеников, учителей и родителей; вовлечь всех участников проекта в образовательно-воспитательный процесс. Проект имеет и большое образовательное значение: расширяет кругозор учащихся в плане знакомства с профессиями, способствует дополнительному чтению литературы при подготовке к проекту, вызывает интерес к профессиональным сферам деятельности, формирует первичные профессиональные ориентации у младших школьников.

#### **Библиографический список**

1. Божович, Е.Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества. – Культурно-историческая психология. – 2008. – №4. – С. 91-99.
2. Выготский, Л. С. Психология. – Эксмо-пресс, 2000.
3. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. – М.: Эксмо, 2004. – 512 с.

УДК 159.9

**О. В. Ракитина**

*кандидат психологических наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет*

*им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

#### **НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА В КАТЕГОРИЯХ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Аннотация.** В статье дана характеристика научно-исследовательской работы как совместной деятельности. Выделены параметры взаимодействия в диаде «научный руководитель – обучающийся».

**Ключевые слова.** Совместная деятельность, научный руководитель, обучающийся.

Научно-исследовательская работа обучающихся (НИР) – один из видов учебно-профессиональной деятельности, который рассматривается главным образом как самостоятельная деятельность студентов и аспирантов. Однако НИР имеет сущностные черты *совместной деятельности*, поскольку для нее характерны: 1) организованная система взаимодействия научного руково-

дителя и обучающегося, направленная на достижение целей НИР; 2) совместное определение целей научно-исследовательской деятельности; 3) личностный непосредственный или опосредованный контакт между научным руководителем и обучающимся; 4) пространственно-временное согласование контактов; 5) обмен действиями; 6) обмен информацией; 7) взаимное восприятие; 8) наличие и выполнение функций организации и руководства, контроля и оценки, которые воплощены в лице одного из участников, наделенного особыми полномочиями [3], [4].

Диада «научный руководитель – обучающийся», в рамках которой осуществляется совместная деятельность, характеризуется тремя важнейшими *свойствами коллективного субъекта*:

**1. Взаимосвязанность и взаимозависимость** членов группы: формирование группового состояния предвзятости; динамические характеристики (интенсивность или теснота взаимных связей и зависимостей между индивидами в группе); содержательные (содержание или предмет взаимных связей и зависимостей).

**2. Качество (способность) группы проявлять различные формы совместной активности:** общение и взаимодействие в группе, включая диаду, групповые действия, совместная деятельность, групповое отношение, групповое поведение, межгрупповые отношения и взаимодействия и т.п.

**3. Качество (способность) группы к саморефлексии**, включающее в себя: формирование в группе социально-психологического чувства «Мы»; формирование групповых социальных представлений о своей группе, ее когнитивных оценок, суждений, мнений и т.п.; формирование психологической готовности к совместной деятельности; формирование способности адекватно сравнивать и оценивать свою и чужие группы, ориентироваться в социальной среде и адаптироваться к ней [1].

В структуре совместной деятельности (взаимодействия) выделяют когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты. Применительно к области НИР *когнитивный компонент* взаимодействия научного руководителя и обучающегося может быть представлен следующими параметрами (индикаторами): понимание роли и отношений руководства и подчинения в системе «научный руководитель - обучающийся»; принятие руководства, подчинения и самоорганизации ведомой стороной; восприятие сторонами друг друга и ситуации взаимодействия; поддержка инициативы обучающегося научным руководителем; обратная связь от научного руководителя к обучающемуся; критика научным руководителем действий обучающегося и т.д. *Эмоциональный* компонент взаимодействия включает следующие характеристики: стремление обеих сторон к взаимодействию; степень удовлетворенности взаимодействием; психологическая дистанция; преобладающий эмоциональный фон взаимодействия и др. *Поведенческий* компонент включает в себя: пространственно-временные характеристики контактов; степень согласованности действий в диаде «научный руководитель - обучающийся»; наличие и особенности вербального контакта; характер невербального реагирования и др.

Качество взаимодействия в диаде «научный руководитель - обучающийся» можно определять, исходя из критериев функциональности-дисфункциональности отношений. Под *функциональными* отношениями будем понимать отношения в системе «научный руководитель - обучающийся», в которых каждая сторона выполняет определенные функции, направленные на достижение целей НИР. Если эти функции не реализуются либо реализуются не в полной мере, то такие отношения можно рассматривать как в той или иной степени *дисфункциональные*.

В диаде «научный руководитель - обучающийся» можно выделить две основные сферы: профессиональную и межличностную. Важной характеристикой *профессиональных* отношений в данной системе являются отношения субординации (отношения между руководителем, учителем, наставником и исполнителем, учеником, последователем). Научный руководитель при этом в той или иной степени реализует *функции руководства*, осуществляя действия управления, обучения, постановки задач, планирования, принятия решений, контроля, оценки, организации образной связи и т.д. [5]. Обучающийся в той или иной степени реализует *функции исполнения*: выполняя действия по решению задач, следованию указаниям и рекомендациям научного руководителя, отчитываясь, совершая действия самоконтроля, самооценки и т.д. Следовательно, профессиональный аспект отношений в диаде «научный руководитель – обучающийся» можно характеризовать в категориях фактора «*координация, контроль*» – «*автономность свобода*». Отметим, что показатели координации и автономности мы выделили, основываясь на результатах исследования Д. Пельца и Ф. Эндрюса [2]. С нашей точки зрения, категория «*координация, контроль*» включает в себя следующие характеристики: организация, частота и продолжительность контактов [2], упорядоченность, планирование, следование графику, отношения руководства-подчинения, определенность функций, разделенность и соблюдение прав и обязательств сторон, вклад сторон, выполнение договоренностей, проверка исполнения, контроль, четкая обратная связь, оценивание и пр. Категория «*автономность, свобода*» может определяться по следующим параметрам: инициатива, неупорядоченный, спонтанный характер

взаимодействия, хаотичность, бессистемность, недостатки планирования, несоблюдение графика, несоблюдение договоренностей, ролевая диффузия, неопределенность прав и обязанностей, неопределенный функционал, слабый контроль, минимум вклада одной из сторон, отсутствие обратной связи и пр. [4].

Практический опыт дает основание считать, что важной характеристикой *межличностных отношений* являются показатели эмоционально-смыслового пространства и психологических границ личности. Это позволяет выделить фактор, характеризующий межличностный аспект отношений научного руководителя и студента (аспиранта): *«дистанцирование»* (социально-психологическое расстояние, самостоятельность и независимость сторон, отстраненность в отношениях, низкая субъективная значимость взаимодействия и совместной работы, непроницаемость, жесткость психологических границ) – *«симбиоз»* (стремление одного или обоих партнеров к установлению единого эмоционально-смыслового пространства, ценность и значимость отношений, совместной работы, недостаточная сформированность, нечеткость, размытость, проницаемость психологических границ личности, нарушения их функционирования).

Таким образом, взаимоотношения в совместной деятельности научного руководителя и студента или аспиранта могут быть описаны в категориях координации или автономности, а также дистанцированности или симбиотичности. По нашему мнению, сочетание обозначенных параметров (в той или иной степени их выраженности) дает возможность охарактеризовать типы взаимодействия в диаде «научный руководитель - обучающийся».

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что научно-исследовательскую работу необходимо рассматривать не только как самостоятельную работу студента или аспиранта, но и как *совместную деятельность* научного руководителя и обучающегося.

#### Библиографический список

1. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 5. – С. 72-80.
2. Пельц Д., Эндрюс Ф. Ученые в организациях: Об оптимальных условиях для исследований и разработок. – М.: Прогресс, 1973. – 472 с.
3. Психологический словарь / авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; под общей ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 639 с.
4. Ракитина О.В. Особенности взаимодействия субъектов научно-исследовательской деятельности: бакалавриат, магистратура, аспирантура // Приволжский научный вестник. Научно-практический журнал. Ч. 2. – 2014. – № 11 (39). – С. 177-182.
5. Ракитина О.В. Совершенствование профессиональной компетентности преподавателей вуза как задача психологического консультирования // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Часть II. : материалы VII Международной научно-практической конференции, 20-22 октября 2015 г., г. Ярославль / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль : Издательство ООО «Агентство Литерар», 2015. – С.270-272.

УДК 37.018.26

**А. П. Савченко**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Высшая школа психологии и педагогического образования*

*С(А)ФУ имени М.В.Ломоносова, Архангельск, Российская Федерация*

#### К ВОПРОСУ О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СЕМЬИ И ШКОЛЫ В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы влияния атмосферы семейной жизни на процесс и результат воспитания личности, взаимодействия семьи и школы в воспитательном процессе.

**Ключевые слова.** Семейное воспитание, поддержка, коррекция, помощь.

Педагогика рассматривает воспитательную функцию современной семьи с точки зрения целей, средств, прав и обязанностей родителей, взаимодействие родителей в процессе воспитания детей со

школой и другими воспитательными организациями. Воспитание детей – не только личное дело родителей. Семейное воспитание – часть общественного воспитания, часть существенная и уникальная. Уникальность ее состоит в том, что она дает «первые уроки жизни», которые закладывают основу будущего, в том, что семейное воспитание результативно, так как осуществляется непрерывно и одновременно охватывает все стороны развития личности. Оно строится на основе устойчивых контактов и эмоциональных отношений детей и родителей. В процессе семейного общения передается жизненный опыт старших поколений, уровень культуры, образцы поведения. Таким образом, семейное воспитание – это сложная и многогранная система воспитания и образования, складывающаяся в условиях конкретной семьи и силами родителей и родственников. В основе семейного воспитания лежит любовь к ребенку. Педагогически целесообразная родительская любовь – это любовь к ребенку во имя его будущего в отличие от любви во имя удовлетворения собственных сиюминутных родительских чувств.

Семья и школа – два основных и равноправных субъекта социализации личности в период детства. Говоря о взаимоотношениях между школой и семьей, прежде всего, важно отметить, что они должны основываться на принципах взаимосвязи, взаимопреемственности и взаимодополнения в воспитательной деятельности. Не разграничение функций, не снижение ответственности семьи, а углубление воспитательного процесса за счет включения в него педагогического коллектива – единственно правильный путь повышения качества образования и воспитания. Родительская общественность должна чувствовать себя соратником педагогического коллектива при разработке и реализации конкретных воспитательных задач. В процессе взаимообщения не только педагоги должны обращать внимание родителей на недостатки в методах и содержании семейного воспитания, но и родители указывать педагогам на аналогичные «сбои» в работе школы. Однако взаимная критика должна быть обоснованной и конструктивной. Не общие слова, а конкретные факты и предложения должны лежать в ее основе. Объектом воздействия педагогов может быть не только ребенок в семье, но и взрослые члены семьи, и сама семья в целом как коллектив.

Деятельность педагогических коллективов с семьей включает три основные составляющие педагогической помощи: образовательную, психологическую, посредническую, которые неразрывно связаны между собой. Образовательная составляющая включает в себя два направления деятельности: помощь семье в обучении и воспитании детей, помощь в обучении направлена на предотвращение возникающих в семье проблем и формирование педагогической культуры родителей.

Деятельность педагогических коллективов предусматривает просвещение родителей по различным вопросам семейного воспитания: педагогическая и социально-психологическая подготовка родителей к воспитанию будущих детей; значение личного примера и авторитета родителей в воспитании детей, роли матери и отца, отношений между ними; взаимоотношения различных поколений в семье, методы педагогического воздействия на детей, формирование позитивных отношений между детьми и взрослыми; воспитание детей в семье с учетом пола и возраста; социально-психологические проблемы воспитания педагогически запущенных детей, проблемы отрицательного влияния безнадзорности и беспризорности на психику ребенка; сущность самовоспитания и его организации, роль семьи в руководстве процессом самовоспитания детей и подростков; поощрение и наказание в воспитании детей в семье; наиболее распространенные ошибки родителей в воспитании детей; особенности воспитания детей с отклонениями в физическом и психическом развитии; трудовое воспитание в семье, помощь ребенку в выборе профессии; организация режима труда, учебы, отдыха и досуга детей в семье; нравственное, физическое, эстетическое, половое воспитание детей; развитие представлений об общении в детском возрасте; причины и последствия детского алкоголизма, токсикомании и наркомании, проституции, роль родителей в имеющейся детской патологии, связь здоровья детей с асоциальными пристрастиями родителей.

Наряду с передачей родителями такого рода знаний педагоги могут организовать практические занятия, помогающие в значительной мере повысить роль семьи в воспитании детей. Помощь в воспитании проводится педагогами в первую очередь с родителями – путем их консультирования, а также с ребенком – посредством создания специальных воспитывающих ситуаций. Основными сферами семейной жизни, в которых реализуется воспитательная функция, являются сферы родительского долга, любви и интереса.

Психологическая составляющая педагогической помощи включает в себя два компонента: социально-психологическая поддержка и социально-психологическая коррекция.

Социально-психологическая поддержка направлена на создание благоприятного микроклимата в семье в период кратковременных кризисов. Помощь должна быть комплексной: определяется проблема, анализируются межличностные отношения в семье, положение в ней ребенка. С помощью



различных методик выявляются те причины в семье, которые приводят к конфликту. Коррекция межличностных отношений происходит в основном, когда в семье существует психическое насилие над ребенком, приводящее к нарушению его нервно-психического и физического состояния. К такому виду насилия относится запугивание, оскорбление ребенка, унижение его чести и достоинства.

Посреднический компонент педагогической помощи включает в себя три составляющие: помощь в организации, координации и информировании в вопросах семейного воспитания. Помощь в организации направлена на организацию семейного досуга, включающую в себя: организацию клубов по интересам, семейных праздников, летнего отдыха и др. Помощь в координации направлена на активизацию различных ведомств и служб по совместному разрешению проблемы конкретной семьи и положения конкретного ребенка в ней. Такими проблемами могут быть: передача ребенка на воспитание в приемную семью; контроль за процессом адаптации ребенка в этой семье; помещение детей в приюты, места временного пребывания детей; содействие возвращению ребенка в семью и др. Помощь в информировании направлена на обеспечение семьи информацией по вопросам обучения и воспитания, социальной защиты. Она проводится в форме консультирования. Вопросы могут касаться различных аспектов: прав детей, родителей, внутрисемейных отношений, медико-физиологического развития детей и пр.

Основную работу с родителями школа проводит через родительские объединения, носящие различные названия: родительские комитеты, советы, общества содействия, комиссии, и т.п. Во многих случаях составляется единый план совместной деятельности семьи, и общественности. А там, где перешли к более тесной интеграции школьного и семейного воспитания, создаются комплексы «школа-семья». Главным требованием устава таких комплексов является обеспечение родительского контроля за всеми направлениями школьной деятельности. Родители получили доступ к рассмотрению тех вопросов, куда традиционно их не допускали: выбор предметов для обучения; определение объемов их изучения; составление учебных планов; изменение сроков и длительности учебных четвертей и каникул; выбор профиля школы; выработка внутришкольных уставов; разработка системы мер по обеспечению дисциплины, труда, отдыха, питания, медицинского обслуживания школьников; система поощрений и наказаний и т.д.

Словом, при хорошо организованной совместной деятельности школа и семья становятся действительными партнерами в воспитании детей, где каждый имеет вполне определенные задачи и выполняет свою часть работы. Подавляющее большинство родителей хотели бы видеть своих детей одаренными и культурными, воспитанными и преуспевающими. На этом естественном стремлении и строятся отношения между школой и семьей. Скоординировать усилия школы и семьи – значит устранить противоречия, создать однородную воспитательную и развивающую среду. Совместная деятельность школы и семьи направлена на развитие у детей интеллекта, нравственных качеств, физического здоровья, эстетического восприятия окружающего мира.

Систематическая работа с родителями приводит к положительным результатам, которые проявляются в улучшении отношений с ребенком, во взаимопонимании, в оптимистическом взгляде родителей на решение семейных проблем и формирование педагогической рефлексии родителей, в проявлении родительской солидарности, сплоченности, активности в учебно-воспитательном процессе.

**Е.В. Самойлова**

*магистрант*

*Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова,  
Архангельск Российская Федерация*

## **РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ХАРАКТЕРИСТИКЕ ПОНЯТИЯ «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ» В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Аннотация.** В данной статье мы остановимся на рассмотрении понятия «взаимодействие», представив различные подходы к характеристике взаимодействия в дошкольной образовательной организации.

**Ключевые слова.** Дошкольная образовательная организация, взаимодействие, формы взаимодействия.

За последние годы интерес к педагогическому взаимодействию заметно возрос. Разработкой теоретических аспектов взаимодействия в образовательной сфере занимались и занимаются такие исследователи, как А.Н. Джуринский, И.Б. Котова, Е.В. Коротаева, Н.А. Короткова, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый, Н.Н. Суртаева, В.А. Сластенин, Я.С. Турбовской, Е.Н. Шиянов, В.Р. Ясницкая и др. Технологические подходы к организации взаимодействия в педагогическом процессе отражены в работах В.М. Букатова [3, с.3].

С философской точки зрения понятие «взаимодействие» трактуется как категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого, а также как универсальная форма движения, развития, определяющая существование и структурную организацию любой материальной системы [2, с.5].

Понятие «взаимодействие» – это активное, осознанное, целенаправленное взаимное действие сторон, выступающих в позиции субъектов [4, с.39]. По мнению А.В. Мудрика [5], взаимодействие – это организация совместных действий индивидов, групп и организаций, позволяющая им реализовать какую-либо общую для них работу. Во взаимодействии он выделяет:

- функции (адаптивную и регулятивную);
- виды (функционально-ролевой и эмоционально-межличностный);
- компоненты (когнитивный, аффективный и конативный);
- формы (групповую и межгрупповую);
- средства (вербальные и невербальные).

С учетом данных характеристик в науке были определены подходы к сущности и содержанию педагогического взаимодействия.

В образовательной сфере интерес к взаимодействию наблюдается с конца 1960-х гг., хотя само словосочетание чаще заменяется синонимическим рядом – взаимосвязь, сочетание и т.п. – и касается преимущественно теории обучения (С.П. Баранов, М.А. Данилов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.). Однако в 1970-х гг. акцент смещается в область воспитательной работы. Появляются сборники научно-практических трудов, в названиях которых звучит понятие «взаимодействие».

Педагогическое взаимодействие трактуется в них как механизм достижения цели воспитания, обеспечивающий взаимосвязь функционирования внутришкольных подразделений, а также школы и ближайшего социума. В начале 1990-х гг. Я.С. Турбовской доказывает, что взаимодействие – «основа совершенствования педагогического процесса».

Помимо научных трудов, взаимодействие как самостоятельное понятие начинает выделяться в педагогических словарях. Но в этих определениях не всегда возможно найти полную характеристику заявленного понятия. В связи с этим В.Д. Семенов в 1993 г. отметил, что «наука о воспитательных явлениях выстраивается на научном принципе взаимодействия» [3, с.7]. Исследуя взаимодействие в педагогике как «научный принцип», он предлагает следующие аспекты его анализа:

- сложнейший «организм», состоящий из многих «блоков», самые крупные из которых: дидактический, воспитательный, социально-педагогический;

- взаимодействие воспитателя и воспитанника; процесс, создающий виды деятельности (познание, игру, труд, общение);
- процесс, в котором, с одной стороны, развивается и формируется личность воспитанника, а с другой – совершенствуется личность воспитателя.

Дошкольная образовательная организация это образовательная организация, осуществляющая в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, присмотр и уход за детьми [1, с.8]

В последние годы, в связи с перестройкой системы образования, приоритетными становятся нетрадиционные формы работы с родителями, основанные на сотрудничестве педагогов и родителей. Учитывая занятость современных родителей, все шире используются такие формы педагогической помощи, как родительская электронная почта, телефон доверия, лекотеки, медиатеки, целевые проекты, различные виды родительских клубов, информационные центры, игротеки и др. [4, с.30].

Предоставим несколько классификаций традиционных и нетрадиционных форм взаимодействия с родителями.

О.Л. Зверев [4,с.30] выделил следующую классификацию традиционных форм взаимодействия с родителями.

Традиционные формы вошли в жизнь детского сада со времен становления общественного дошкольного воспитания, их можно разделить на три группы: коллективные (родительские собрания, конференции); индивидуальные (беседы, консультации); наглядные (день открытых дверей, папки-передвижки, ширмы, стенды).

Рассмотрим следующую классификацию нетрадиционных форм взаимодействия с родителями (Т.В. Кротова) [4, с.30].

Нетрадиционные формы направлены на привлечение родителей к ДОО, установление неформальных контактов. Их можно разделить на четыре группы:

- информационно-аналитические (направлены на выявление интересов, запросов родителей, установление контакта между педагогами, родителями и детьми): опросы, тесты; анкетирование, «почтовый ящик»;

- досуговые (привязаны устанавливать теплые, неформальные, доверительные отношения, эмоциональный контакт между педагогами и родителями, между родителями и детьми (совместные досуги; праздники; выставки);

- познавательные (выполняют доминирующую роль в повышении психолого-педагогической культуры родителей): собрания нетрадиционной формы; групповые консультации; тренинги; практикумы; дискуссии.

- наглядно-информационные (позволяют правильно оценить деятельность педагогов, пересмотреть методы и приемы семейного воспитания): открытые занятия для родителей (родители являются активными участниками); просмотр видеороликов, фотографий; выставки детских работ; лист индивидуальных успехов; газета для родителей; библиотека для родителей

М.Г. Агавелян, Е.Ю. Данилова, О.Г. Чечулина разделяют формы взаимодействия педагогов ДОО и родителей по времени проведению на ежедневные, еженедельные, ежемесячные; по месту проведения: в ДОО, за его пределами; по количеству участников: подгрупповые, групповые, индивидуальные; по составу участников: педагоги и родители и др.; по задачам взаимодействия с семьей: повышающие педагогическую компетентность родителей, способствующие включению их в деятельность ДОО; по характеру взаимодействия педагогов с родителями: непосредственные (личные), опосредованные; по деятельности участников: взаимодействие в познавательной, трудовой, досуговой деятельности [4, с.32].

Таким образом, понятие «взаимодействие» рассмотрено с разных позиций и разных источников. Нами представлены различные подходы к характеристике взаимодействия в дошкольной образовательной организации в виде классификаций нетрадиционных и традиционных форм взаимодействия ДОО и семьи, которые можно использовать в работе педагогами с родителями детей дошкольного возраста. Возможности компетентного подхода существенно расширяют поле взаимодействия ДОО и семьи, позволяют решить выделенные проблемы, с одной стороны, повышения родительской активности, а с другой – изменения роли детского сада как организатора и инициатора взаимодействия.

#### **Библиографический список**

1. Брутова М.А., Буторина А.Н., Малыхина Е.В. Образовательная среда дошкольной образовательной организации: проблемы и перспективы развития. – Архангельск: КИРА, 2014. – 129 с

2. Бойцева М.Б., Денисова О.А. Взаимодействие специалистов ДОУ компенсирующего вида. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 64 с.
3. Кукушина Е.Ю., Самсонова Л.В. Играем и учимся дружить. Социализация в детском саду. – М.: ТЦ Сфера, 2013. – 128 с.
4. Махова Л.Ю. Теоретические и методические основы взаимодействия воспитателя с семьями воспитанников. - Архангельск: изд-во АО ИППК РО, 2013. – 62 с.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика. - М.: Издательский центр Академия, 2000. - 200 с.

УДК 159.9

**Н.В. Черных**

*магистрант*

*Институт педагогики, психологии и социальных технологий*

*Удмуртского государственного университета, Ижевск, Российская Федерация*

## **К ВОПРОСУ ПРИМЕНЕНИЯ РИСУНОЧНЫХ МЕТОДИК ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы применения рисуночных методик для изучения коммуникативной сферы личности применительно к студентам бакалавриата социоэкономических направлений подготовки. Обсуждаются результаты диагностики коммуникативной компетентности студентов.

**Ключевые слова.** Рисуночная методика, студент, коммуникативная сфера личности.

Изучение коммуникативной сферы личности – одно из востребованных направлений психологической диагностики в настоящее время [1]. Разнообразные графические методы, которые относятся к классу проективных, дают возможность человеку самому проецировать реальность и интерпретировать её. Безусловно, полученный результат в значительной мере несет на себе отпечаток личности, ее отношений, представлений и пр.[2; 3].

Как отмечают Е.С. Романова, О.Ф. Потемкина, в каждом графическом изображении, которое можно рассматривать как невербальное сообщение для другого, остается что-то специфически индивидуальное. В субъективном графическом продукте (письме, рисунке и т.д.) воедино слиты и выражаются совместно с одной стороны, - смысл (сообщение), отношение автора, его способности и т.д., а с другой – ограничения на это выражение со стороны культуры (в данном случае норм графики), материал изображения, структуры графического задания (дом, дерево, человек и т.п.) и наконец, возраста человека. Указанные ограничения образуют упомянутую выше своеобразную нормативную структуру и выступают как отсчетный фон, на котором и по отношению к которому могут быть выявлены личностные особенности человека [4].

Для определения содержания субъективного образа коммуникативно компетентной личности нами предпринимается попытка разработать проективную методику «Рисунок коммуникативно компетентной личности», основанной на положениях классической методики «Рисунок человека». Респондентам – студентам бакалавриата социоэкономических направлений подготовки в ходе исследования была предложена следующая инструкция: «Нарисуйте личность, обладающую коммуникативной компетентностью. Постарайтесь нарисовать как можно лучше – так, как вы умеете».

В исследовании приняли участие 95 студентов Удмуртского Государственного университета, обучающиеся на 1-3 курсах, из них 83 девушки и 12 юношей. Анализ выполненных студентами рисунков строился на основе следующих положений: предполагалось, что испытуемый передает свое отношение к изображаемому образу человека; интерпретация рисунка базируется как на отдельных признаках, так и их комплексе в целом.

Для определения коммуникативной компетентности испытуемых также применялась методика КОСКОМ, разработанная В.Н. Куницыной. В методике рассматриваются следующие показатели коммуникативной компетентности: понимание ситуации, сноровка и хватка, моральные установки, мотивация достижения, эмоциональная стабильность, умение самопрезентации, социально-психологическая компетентность, вербальная компетентность, оперативная социальная компетентность, эго-компетентность, коммуникативная компетентность, уверенность, стабильность челове-

ских отношений, коммуникативно-личностный потенциал. Далее в исследовании сопоставлялись результаты диагностики студентов с разным уровнем коммуникативной компетентности. Установлено, что большинство студентов социономических направлений подготовки обладают средним уровнем общей коммуникативной компетентности. По методике КОСКОМ наиболее высокие значения имеют такие показатели коммуникативной компетентности как стабильность человеческих отношений, умение самопрезентации. У студентов относительно низкие значения обнаружены по показателю социальной компетентности.

Проводилась интерпретация рисунков студентов, обладающих низкой и высокой общей коммуникативной компетентностью на основе подсчета частоты встречаемости тех или иных признаков. Установлено, что у студентов, обладающих высокой коммуникативной компетентностью выше частота использования сюжетного изображения (по критерию ф Фишера). В качестве сюжета, студенты с высокой коммуникативной компетентностью используют изображение человека, взаимодействующего с другими людьми.

Результаты исследования будут подвергнуты дальнейшему анализу и интерпретации для уточнения субъективного образа коммуникативно компетентной личности у студентов, с разным уровнем коммуникативной компетентности. Результаты исследования могут быть полезны специалистам психологических служб вузов.

#### Библиографический список

1. Васюра С. А. Коммуникативная активность студентов: индивидуальные стили, гендерные особенности и способы формирования // Вестник Удмуртского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2006. № 9. С. 23-32.
2. Васюра С. А. Психология коммуникативной активности. Ижевск: Удмуртский университет, 2009. – 296 с.
3. Лопухова О. Г., Беглова Э. И. Проективная методика «Рисунок успешной женщины и успешного мужчины» в диагностике гендерных особенностей субъективного образа «успешной личности» // Известия Саратовского университета. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. Вып. 4. Т. 1. – С. 69-73.
4. Романова Е. С., Потемкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике. М.: Дидакт, 1992. – 256 с.

УДК 373.3.035

**С. П. Чумакова**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Учреждение образования «Могилёвский государственный университет имени А. А. Кулешова», Могилев, Республика Беларусь*

**К. О. Семочкина**

*воспитатель*

*Государственное учреждение образования «Гимназия г. п. Корма», г.п. Корма, Республика Беларусь*

#### ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ДЕТЯМ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

**Аннотация.** В статье раскрыта структура толерантности младших школьников. Выделены основные педагогические условия формирования толерантного отношения младших школьников к детям с особенностями психофизического развития.

**Ключевые слова.** Инклюзивное образование, интегрированное обучение, толерантность, воспитание младших школьников.

В настоящее время в Республике Беларусь осуществляется развитие инклюзивного образования. В соответствии с Концепцией развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, инклюзивное образование реализует принцип толерантности [1], т.е. предполагает формирование отношений, основанных на понимании, принятии и

уважении существующих различий, признании равных прав всех учащихся. Поэтому воспитание толерантности в образовательном процессе становится одним из актуальных направлений повышения качества интегрированного обучения и инклюзивного образования.

Младший школьный возраст имеет большое значение и возможности для формирования толерантности в силу таких особенностей, как эмоциональность, притязание на признание со стороны взрослых и сверстников, потребность в положительных контактах со сверстниками.

В педагогическом аспекте толерантность это признание, принятие, уважение и понимание «непохожего», проявляющиеся в позитивном отношении к «иному». В рамках инклюзивного образования толерантность заключается в равноправном общении: в отношении к «другому» как к равнодостойной личности, в стремлении к достижению взаимопонимания, в отсутствии избегания контактов по признаку состояния здоровья, в умении не раздражаться от необходимости общения, в способности оказывать помощь в той мере, в которой она необходима ребенку с особыми образовательными потребностями.

Выделяют следующие компоненты толерантности младших школьников по отношению к детям с особенностями развития:

- знаниевый компонент толерантности – владение информацией и понимание младшим школьником ситуации ребенка с особенностями психофизического развития и способов, форм и приемов оказания ему помощи и поддержки;
- отношенческий компонент – потребность в проявлении толерантности и добросердечности по отношению к детям с особенностями психофизического развития;
- поведенческий компонент – готовность совершить поступок, прийти на помощь, владеть умениями и навыками общения с детьми с особенностями психофизического развития [2].

Воспитание толерантности младших школьников – целенаправленный, планомерный, непрерывный процесс, организованный с учетом ряда педагогических условий. На наш взгляд, основными условиями формирования толерантности у младших школьников являются:

- создание толерантного пространства в учреждении образования;
- применение в работе с младшими школьниками системы педагогических средств, ориентированных на развитие толерантности учащихся;
- подготовка педагога к работе в рамках инклюзивного образования, основанного на толерантном взаимодействии с учащимися;
- взаимодействие педагогов и родителей младших школьников в воспитании толерантности.

Толерантное пространство в учреждении образования подразумевает то, что к учащимся с особенностями психофизического развития демонстрируется внимательное и уважительное отношение, а проявление форм насилия и дискриминации признается противоречащим установленным нормам и влечет за собой ответственность. В толерантном образовательном пространстве каждый ребенок чувствует себя комфортно, защищенно, готов к открытому взаимодействию с окружающим миром.

Для младших школьников толерантное образовательное пространство – это, прежде всего, благоприятный психологический климат в классном коллективе, гармоничные межличностные отношения. По результатам проведенных исследований [3], отношение к детям с особенностями психофизического развития со стороны одноклассников в классах интегрированного обучения и воспитания лишь в единичных случаях было положительным или нейтрально-положительным, преимущественно оно характеризовалось как нейтрально-отрицательное и отрицательное. Также было установлено, что в классах интегрированного обучения и воспитания дети с особенностями психофизического развития имеют низкий социальный статус; не рассматриваются одноклассниками как партнеры для совместной деятельности; не удовлетворены сложившимися отношениями и часто попадают в ситуацию открытого негативного к ним отношения со стороны одноклассников.

Эффективному воспитанию толерантности младших школьников будет способствовать применение учителем следующих методов и форм:

- беседы по содержанию художественных произведений, обсуждение таких вопросов как, «В чем заключается красота человека?», «Всегда ли внешняя и внутренняя красота совпадают?» и др.;
- встречи, заочное знакомство младших школьников с людьми-инвалидами, которые достигли высот в профессии, спорте, творчестве;
- игры, позволяющие ученикам лучше понять, почувствовать другого человека, ощутить сложности (бытовые, коммуникативные, двигательные и др.), с которыми ежедневно сталкиваются дети с особенностями психофизического развития;

- видео-уроки, занятия-презентации с использованием социальных роликов о людях-инвалидах, мультфильмов («Уроки доброты») и др.;
- обсуждение конкретных проблем, решение этических задач и осуществление поиска возможных вариантов их решения;
- коллективные творческие дела социальной направленности, которые обеспечивают накопление у младших школьников опыта общения на принципах толерантности, гуманизма, уважения достоинства любого человека независимо от имеющихся у него особенностей развития.

Важную роль в воспитании толерантности младших школьников играет учитель начальных классов. Педагог должен знать, что такое толерантность по отношению к детям с особенностями психофизического развития, из каких компонентов она состоит, должен владеть методами воспитания у младших школьников гуманного, уважительного, доброжелательного и терпимого отношения к детям с особенностями психофизического развития.

С целью подготовки будущих педагогов к организации процесса обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в условиях учреждений общего среднего образования, в учебный план специальности «Начальное образование» в 2013 году была включена учебная дисциплина «Теория и практика специального образования» (34 ч. аудиторных занятий). Содержание данной дисциплины и методика организации занятий ориентированы на решение следующих задач:

- формировать у студентов знания об организации обучения и воспитания детей с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь, о содержании деятельности учителя в классе инклюзивного образования и в классе интегрированного обучения и воспитания;
- формировать у студентов навыки педагогической деятельности по созданию благоприятного психологического климата в детском коллективе;
- знакомить студентов с содержанием работы с родителями детей в условиях интегрированного обучения и воспитания и инклюзивного образования.

В освоении опыта толерантного поведения большое значение имеет личный пример родителей, родственников, атмосфера отношений в семье, стиль общения родителей с родственниками, детьми, другими людьми. Лишь тесное сотрудничество школы и семьи в формировании у ребенка социальной толерантности позволит достичь существенных положительных результатов в решении этой важной проблемы.

#### **Библиографический список**

1. Концепция развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь . – 2015 . – № 18 . – С. 3-17.
2. Плаксина Н. А. Толерантность младших школьников по отношению к детям с особыми образовательными потребностями: диагностический аспект // Известия ВГПУ – 2015 . – № 1 . – С. 4-10.
3. Швед М. В. Проблема педагогической коррекции межличностных отношений в классах интегрированного обучения // Вестник ВГУ. – 2006. – № 1 (39). – С. 52–56.

УДК 378

**Н. А. Шанина**

*магистрант*

*Федеральное государственное автономное образовательное*

*учреждение высшего образования*

*«Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова»,*

*Архангельск, Российская Федерация*

#### **ПЕРСОНАЛЬНЫЙ ИНТЕРНЕТ-САЙТ ПЕДАГОГА КАК СРЕДСТВО ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

**Аннотация.** В статье рассмотрены вопросы организации персонального сайта педагога. Представлены цели, задачи данного вида работ в профессиональной сфере педагога. Обозначен потенциальный круг пользователей сайта и его назначение.

**Ключевые слова.** Персональный сайт, Интернет, «электронное портфолио».

Глобальная информатизация становится ведущим направлением в обновлении системы образования России, ориентированной на интеграцию в мировое информационно-образовательное пространство и создает условия для активизации роли использования современных информационных технологий, которые уверенно вторгаются в нашу жизнь.

Нормативная обусловленность процесса информатизации образования в России определяется следующим рядом государственных программ и концепций: Государственная подпрограмма «Обеспечение реализации государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы», Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года», Профессиональный стандарт педагога и др.

Знание информационных технологий дает педагогу возможность приобщиться к информационной культуре, информационному обществу, использовать в своей деятельности потенциал ресурсов сети Интернет, а также работать с информационными и коммуникационными технологиями, которые становятся неотъемлемой частью целостного образовательного процесса, значительно повышающей его эффективность. В данной связи работа над созданием персонального сайта педагога становится актуальной – сайт интегрирует педагога в единое образовательное пространство, а так же является новым образовательным инструментом.

Персональный сайт педагога - это современное и потому актуальное средство предоставления информации и заявления о себе, который обеспечивает новый качественный диалог общественности и организации.

Включение данной образовательной технологии в профессиональную деятельность открывает новые возможности профессионального роста, самообразования самих педагогов, а так же способствуют укреплению непосредственного общения сторон, выведению на более качественный уровень. Данная неформальная форма на практике показывает значимость и положительный результат и вызывает в последнее время заслуженный интерес и у педагогов и у родителей.

В своей статье Н.И. Гендина выделила основные функции сайта[ 1]:

- 1) Имиджевая;
- 2) Представительская;
- 3) Образовательная;
- 4) Воспитательная;
- 5) Информационная;
- 6) Коммуникативная;
- 7) Инвестиционная.

На основании данных функций можно сделать вывод о том, что наличие сайта – это визитная карточка педагога, которая будет являться центром по обмену опытом, своеобразной «копилкой» методических материалов, помогающих коллегам повышать мотивацию и качество педагогической деятельности. Персональный сайт – это выстроенная эффективная модель связи с общественностью.

Цель создания сайта - дать возможность педагогам рассказать о себе, получить возможность обмена мнениями заинтересованных лиц, а так же оказать помощь публикации методических разработок.

В связи с этим можно определить потенциальный круг пользователей страницы сайта педагога в сети Интернет:

- 1) Родители воспитанников (интересует информационная составляющая о деятельности педагога, его профессионализме, общение, консультации и советы);
- 2) Педагоги, коллеги, руководители различных методических объединений (на сайте педагога может интересовать следующая информация: обмен мнениями, просмотр методического материала, портфолио и т.д.);
- 3) Руководство ДОО, аттестационная комиссия (просмотр портфолио, методических разработок);
- 4) Социум (содержание сайта, стиль, оформление и пр.)

Так же за собой помимо функционала сайт решает следующие задачи в педагогической деятельности:

- 1) Создание электронного «портфолио».
- 2) Представление своего опыта педагогическому сообществу для получения независимой оценки и советов со стороны коллег.
- 3) Поиск новых способов взаимодействия с родителями воспитанников.



- 4) Помощь начинающим педагогам.
- 5) Обсуждение актуальных проблем образования и др.

Информация, размещаемая на сайте должна быть качественной, достоверной, оперативной и по возможности полной, а так же не противоречить нормам законодательства об авторском праве. Функционирование сайта зависит от информационной подпитки (публикации новостей и информационных материалов). При наполнении необходимо использовать потенциал всего педагогического процесса [1]. Визуально сайт должен иметь привлекательный дизайн, быть содержательным и иметь интересную графику.

Персональный сайт можно размещать в сети Интернет на достаточно доступных конструкторах сайтов, блогах, а так же можно реализовать на официальном сайте образовательной организации.

В заключение хотелось бы сказать, что сегодня важно использовать все возможности взаимодействия в сети Интернет, ведь Интернет - технологии дают возможность педагогам демонстрировать свои достижения, делиться находками со своими коллегами, высказывать свое мнение, т.е. быть неким «электронным периодическим изданием», позволяющим опубликовать свои работы, а так же делают современную жизнь открытой и обеспечивают быструю обратную связь.

### **Библиографический список:**

1. Создание официальных сайтов учреждений культуры и образования: теория и практика: сб. науч. тр. / науч.ред. проф. Н.И. Гендина, доц. Н.И. Колкова. СПб: Профессия, 2015. – 384 с.

УДК 37.032

**Е. В. Яковлева, Н. В. Гольцова**

*доктор педагогических наук, профессор; кандидат*

*педагогических наук, доцент,*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное*

*учреждение высшего образования*

*«Череповецкий государственный университет», Череповец, Российская Федерация*

### **УМЕНИЕ РАЗРЕШАТЬ КОНФЛИКТЫ КАК ФАКТОР БЕЗОПАСНОГО СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

**Аннотация.** Статья исследует проблему влияния умения разрешать конфликты на безопасное социальное развитие младших школьников. Экспериментальные данные в статье отражают уровень сформированности умения у младших школьников разрешать конфликты.

**Ключевые слова.** Умение разрешать конфликты, младшие школьники, безопасное социальное развитие.

Развитие личности младшего школьника во многом зависит от складывающихся отношений с окружающими людьми - сверстниками и взрослыми. Младший школьник приобретает социальный опыт в совместной деятельности и общении с другими людьми. Содержание социального опыта зависит от разнообразия складывающихся социальных отношений. В процессе социального развития младший школьник усваивает ценности, традиции своего народа, культуру общества, в котором ему предстоит жить. Этот опыт представлен в структуре личности сочетанием знаний, культурных навыков, ролевого поведения, социальных качеств.

Одним из условий успешного социального развития личности младшего школьника выступает социальная безопасность – такое его состояние, при котором его биопсихические возможности способствуют установлению равновесия с социальной средой путем интеграции и конструктивной активизации в ней, следуя нравственным социальным нормам [1]. Безопасное социальное развитие младшего школьника представляет собой процесс его благоприятного вхождения в социум, не сопровождающийся конфликтами, непреодолимыми барьерами во взаимодействии с окружающими людьми и деформациями личности. Цели безопасного социального развития учащегося в начальной школе заключаются в создании условий для сохранения здоровья, освоения знаний, умений и навыков, обы-

чаев и традиций, культурных норм, формирования нравственных ценностей; развития способностей ребенка к общению и взаимодействию с окружающими людьми и др. [2 - 3].

Эффективность безопасного социального развития младших школьников обусловлена действием различных факторов, в основе одного из них лежит умение разрешать конфликты.

Традиционно конфликтные проявления рассматриваются в плане отклонений от социальных норм, приводящих к депрессии, фрустрации, пассивным вариантам ухода от активной социальной роли. Ребенок в таком случае не принимает участия в разрешении ситуаций и демонстрирует нежелание решать проблемы, порождающие их.

Проблема детских конфликтов изучалась в отечественной социологии, педагогике и психологии (А.Я. Анцупов, В.Я. Зедгенидзе, А.А. Рояк и др.). Большинство ученых (Я.Л. Коломенский, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.) отмечают наличие конфликтов в детских коллективах и считают, что их возникновение связано с возрастными особенностями и недостаточным социальным опытом. Конфликты, возникающие между детьми, приводят к значительным искажениям в поведении ребенка, в его отношении к сверстникам и к себе.

Очевидно, что младшие школьники нуждаются в формировании умения разрешать конфликты, прежде всего, со сверстниками, которое является одним из проявлений социального развития личности, способствующих продуктивности в межличностном взаимодействии. Данное умение у младших школьников формируется как устойчивое свойство личности, которое выражается в способности находить подход к сверстникам, устанавливать правильные взаимоотношения и взаимодействовать с ними.

Экспериментальная работа проводилась на базе городских школ. Выборка составила 84 человека (1 классы, 7 лет). Изучение сформированности у младших школьников умения разрешать конфликты под нашим руководством проводили студенты 4 курса очного отделения направления подготовки педагогическое образование, образовательная программа «Начальное образование» Череповецкого государственного университета во время производственной практики в школе. В ходе исследования были использованы следующие методы: теоретический анализ и синтез; изучение литературы, учебно-методических документов и результатов деятельности обучающихся; метод эксперимента; диагностические методики: «Рукавички» (Г.А. Цукерман), «Неоконченный рассказ» (К. Фопель), «Совместная сортировка» (Г. Бурменская).

Целью экспериментальной работы было выявление уровня сформированности умения разрешать конфликты у младших школьников. В экспериментальной работе изучались: способность детей определять собственные коммуникативные проблемы, способность управлять своим поведением, способность владеть эмоциями.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что на низком уровне сформированности умения разрешать конфликты находятся 59,5 % обучающихся. Младшие школьники, находящиеся на данном уровне, не проявляют интерес к общению, плохо ориентируются в ситуации общения, не прислушиваются к мнению одноклассников, с трудом управляют своим эмоциональным состоянием, часто становятся участниками конфликтной ситуации. Учащиеся не умеют расположить к себе одноклассников, проанализировать свое поведение в коллективе, затрудняются в самостоятельном принятии решений, чаще всего не следуют формам поведения, направленным на разрешение конфликта.

На среднем уровне находятся 25 % учащихся. Для этих детей характерен уход от конфликта, при возникновении конфликтной ситуации они жалуются или обращаются за помощью к учителю, у них отсутствует умение отстаивать и аргументировать свое мнение; самостоятельно принимать решение в конфликтных ситуациях со сверстниками. Учащиеся проявляют интерес к взаимодействию с одноклассниками, способны расположить к себе сверстников, но в ситуациях общения часто проявляют эмоциональную неустойчивость, затрудняются в самостоятельном принятии решения, в оценке результатов общения, не умеют анализировать свое поведение в коллективе, в отдельных ситуациях могут следовать формам поведения, направленным на разрешение конфликта.

Высокий уровень сформированности умения разрешать конфликты присущ 15,5 % школьников. Учащиеся проявляют интерес к общению, прислушиваются к советам одноклассников, критически относятся к результатам общения и адекватно оценивают замечания одноклассников. Они способны ориентироваться в ситуации общения, умеют управлять своим эмоциональным состоянием, сдерживаться в ситуации конфликта, легко располагают к себе одноклассников, могут самостоятельно принимать решения, проанализировать свое поведение в коллективе, используют формы поведения, способствующие разрешению конфликта.

Исследование также показало, что не все дети подготовлены к школе, переход к школьному режиму у многих проходит болезненно и конфликтно, отношения детей в классе не всегда складываются благополучно.

В целом проведенное исследование показывает, что большинство первоклассников не способны к адекватному поведению в конфликтной ситуации, демонстрируют однообразные стратегии поведения в конфликте. Довольно часто дети выбирают агрессивную линию поведения во взаимодействии со сверстниками.

Между тем, конфликтные взаимоотношения со сверстниками препятствуют нормальному общению, приводят к появлению у ребенка неуверенности в себе, недоверчивости к людям и, в целом, благоприятному вхождению в социум.

Исследование показало, что в процессе учебной деятельности младшие школьники оказываются в проблемных ситуациях, приводящих к конфликтам, к конструктивному разрешению которых они часто бывают не готовы, что отрицательно сказывается на их социальном развитии и успешности в обучении.

Отсутствие сформированного умения разрешать конфликты требует от учителя принятия мер по корректровке способов работы с детьми на основе результатов диагностики.

### Библиографический список

1. Гольцова Н.В. Логика прогнозирования угроз социального развития ребенка в микросреде жизнедеятельности // Вестник ЧГУ. Научный журнал. Исторические, философские, социологические, филологические, психологические, педагогические науки. – 2012. - № 1 (10). Том 1. - С. 142-150
2. Яковлева Е.В. Культурная среда общеобразовательного учреждения как условие минимизации угроз социального развития младших школьников // Вестник ЧГУ. Научный журнал. – 2012. - № 4 (43). Том 2. – С.133-137
3. Яковлева Е.В. Угрозы социального развития младших школьников в различных микросредах жизнедеятельности // Вестник ЧГУ. Научный журнал. – 2012. - № 1 (36). Том 1. – С.133-137

## ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

УДК 159.9:316.6

**Н.П. Ансимова, Ю.В. Гусева**

*доктор психологических наук, профессор; магистрант*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический*

*университет им.К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИСТАНЦИЯ МЕЖДУ СУПРУГАМИ И СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности влияния различной длины психологической дистанции в браке между супругами на субъективное благополучие детей разного возраста.

**Ключевые слова.** Психологическая дистанция, субъективное благополучие, психологическая дистанция.

Важнейшей характеристикой любых межличностных отношений является **психологическая дистанция** – это своеобразное «расстояние», на которое мы готовы подпустить к себе того или иного человека, которое определяет в какой степени мы можем ему доверять и насколько мы можем позволить себе быть открытыми.

**Субъективное благополучие** — это отношение человека к себе, своей личности, жизни и процессам, которые имеют существенное значение для самой личности с точки зрения интернализированных нормативных представлений о внутренней и внешней среде, которое характеризуется ощущением удовлетворенности.

Вопрос, связанный с изучением дистанции между супругами – уровнем психологической близости между ними приобретает сейчас особую актуальность. В настоящее время наблюдается повышение интереса современных специалистов к проблеме субъективного благополучия, отсутствуют исследования на тему связи межличностных отношений между супругами в браке с уровнем субъективного благополучия детей.

**Целью исследования** было определить, влияет ли длина психологической дистанции между супругами на уровень субъективного благополучия детей в семье.

**Объектом исследования** были супружеские пары с детьми подросткового и юношеского возраста. **Предметом исследования** - психологическая дистанция в браке.

**Гипотеза нашего исследования:** между длиной психологической дистанции между супругами и уровнем субъективного благополучия детей в семье существует связь.

Для проведения своего исследования мы использовали следующие методики: «Методика измерения психологической дистанции» Е.И. Медведской, опросник «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса, опросник «Шкала субъективного благополучия» (Адаптация А.А.Рукавишникова).

Согласно результатам нашего исследования, психологическая дистанция между супругами у 75% пар характеризуется как короткая. В этих парах между супругами существует очень тесная связь, отношения характеризуются взаимозависимостью, привязанностью. Длина психологической дистанции остальных 25% пар соответствует средней. Такие показатели можно описать как плодотворную область межличностных отношений. В выборку не попали пары с длинной психологической дистанцией, чьи отношения характеризовались бы как отчужденные. Психологическая дистанция между матерью и ребенком несколько меньше, чем психологическая дистанция между отцом и ребенком.

Согласно полученным данным, 63% детей характеризуются умеренным эмоциональным комфортом. Можно предположить, что они достаточно уверены в себе, активны, успешно взаимодействуют с окружающими, адекватно управляют своим поведением 37% детей, характеризуются умеренным субъективным благополучием, серьезные проблемы у них отсутствуют, но и полном эмоциональном комфорте говорить нельзя.

Исходя из полученных данных, также можно сказать, что в семьях с детьми юношеского возраста психологическая дистанция по оценке жены несколько меньше, чем психологическая дистанция по оценке мужа. Возможно, это связано с тем, что женщины, будучи больше привязаны к ребенку, хотят компенсировать это, когда дети становятся взрослыми, и подсознательно приписывают оптимальной дистанции более близкие значения. Психологическая дистанция между матерью и ребенком ниже, чем между отцом и ребенком. Можно предположить, что в юношеском возрасте материнская фигура приобретает особую значимость для детей.

Уровень субъективного благополучия юношей несколько выше, чем уровень субъективного благополучия детей подросткового возраста.

Для того, чтобы выявить связь между длиной психологической дистанции супругов и уровнем субъективного благополучия детей в семье, нами был проведен корреляционный анализ.

Связь между этими показателями выражается в том, что чем больше длина психологической дистанции, тем выше уровень субъективного благополучия детей в семье. Возможно, это связано с возрастными особенностями детей, вошедших в состав выборки. Стремление к независимости, автономии характерно для подросткового и юношеского возраста. Но в выборке нет пар с большой дистанцией, средняя дистанция между супругами является оптимальной для построения эффективных, здоровых внутрисемейных отношений.

Симбиотические отношения между супругами, в которых существует очень тесная связь, не позволяют детям чувствовать себя благополучно. Возможно, они чувствуют в связи с этим себя брошенными, мало интересными родителям, испытывают дефицит внимания.

Уверенность ребенка в себе связана положительно с длиной психологической дистанции между супругами. Можно сделать вывод и о том, что уверенность ребенка в себе связана с отношениями между отцом и ребенком. Можно предположить, что решающую роль в формировании данного параметра имеет фигура отца. Возможно, это связано с тем, что отец выполняет оценочную функцию, а мать скорее функции объединения, интеграции.

Для того чтобы выявить специфику связи психологической дистанции в браке с уровнем субъективного благополучия детей в семье в зависимости от возраста детей, относящихся к разным, психологически различающимся возрастным категориям, был использован метод сравнительного анализа по U-критерию Манна-Уитни.

Для детей подросткового возраста более длинная психологическая дистанция является оптимальной. В семьях с детьми юношеского возраста психологическая дистанция между их членами меньше, чем в семьях с детьми подросткового возраста, отношения в таких семьях характеризуются как более тесные. В семьях с детьми юношеского возраста прослеживается явная связь между оценкой дистанции матери со своим ребенком и уровнем его субъективного благополучия.

Согласно анализу полученных нами данных, можно сказать, что уровень субъективного благополучия несколько возрастает к юношескому возрасту. Возможно, это связано с началом самостоятельной жизни детей юношеского возраста, наличием большей свободы относительно собственных действий по сравнению с подростковым возрастом.

По результатам, полученным в ходе проведения методики «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссмана и Д. Рикса, можно сказать, что подростки чувствуют себя менее спокойными, энергичными, активными по сравнению с юношами, но характеризуются большей уверенностью в себе.

Исходя из полученных данных, можно заключить, что оптимальная психологическая дистанция между супругами обеспечивает высокий уровень субъективного благополучия детей в семье.

#### Библиографический список

1. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью. – СПб: Изд-во С.-Петербургского университета, 2000. – 562 с.
2. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности. – М., 2005. - 307 с.
3. Пучкова, Г. В. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности. - Хабаровск, 2003. – 163 с.
4. Силяев Е.Г. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования. – М.: Академия, 2002. - 192 с.

УДК 37.017:173

**Е. А. Башаркина**

*кандидат педагогических наук, доцент*

*Учреждение образования «Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова», Могилев, Республика Беларусь*

#### ИНСТИТУТ БРАКА И СЕМЬИ: ТЕНДЕНЦИИ УКРЕПЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

**Аннотация.** Создание семьи, статус которой закреплен заключением официального брака, формирование и сохранение брачно-семейных ценностей, традиций, норм, нравственных установок оказывают значимое влияние на формирование духовного облика каждой личности. Ценностно-смысловую значимость в данном контексте приобретает выявление и аналитическое осмысление тенденций укрепления института брака и семьи.

**Ключевые слова.** Брак, семья, тенденции укрепления, ценности.

Изучение и анализ современной социальной практики и результатов научных исследований позволили выделить следующие *тенденции укрепления института брака и развития современной семьи* [1, с. 16]:

- формирование положительного отношения к институту брака, готовности к вступлению в официальный брак;
- популяризация семьи как духовно-нравственной ценности, социального капитала общества;
- обоснование семейно-ориентированного подхода в контексте социально-педагогической деятельности;
- укрепление социально-экономического статуса семьи, материнства и детства;

- развитие межпоколенных связей и семейных традиции как средств формирования культуры семейных отношений и культуры быта семьи;
- понимание гендерной роли мужчины и женщины, полоролевая идентификация детей;
- развитие духовного единства семьи, установление гуманных детско-родительских отношений.

Безусловно, следование всем названным тенденциям имеет определяющее значение для укрепления института брака и семьи. Вместе с тем, именно положительное отношение к институту брака и вступление в официальный брак, а также признание и укрепление ценности семьи в системах личностных и общественных отношений являются первоосновой для реализации ряда других тенденций, соответственно, требуют аналитического осмысления и изложения.

*Формирование положительного отношения к институту брака, готовности к вступлению в официальный брак.* Регистрация брака – социально значимая традиция создания семьи. Исходя из нормативных актов, брак – это добровольный союз мужчины и женщины, направленный на создание семьи, зарегистрированный в соответствующих государственных органах и определяющий для сторон взаимные права и обязанности. Для заключения брака необходимо взаимное согласие вступающих в брак и достижение ими брачного возраста. Брак пользуется охраной и поддержкой законов лишь при совершении по известным формам, с соблюдением установленных в законах условий. Определение ведущих характеристик брака имеет смысловую взаимозависимость с определением семьи. Среди ведущих характеристик *семьи* указывается, что это объединение людей в браке, связанных между собой моральной и материальной общностью и поддержкой, ведением общего хозяйства, правами и обязанностями, взаимной ответственностью.

В браке упорядочивается и реализуется естественная потребность людей в продолжении рода, преобразованная социальными условиями и культурой. Официально созданная семья является опорой для ребенка, который постепенно усваивает, что у него есть папа и мама, что они вместе – они муж и жена, они вместе о нем заботятся, их всех объединяет общая фамилия и др. Выявляемые ребенком факты их семейного единства создают для него ситуацию комфорта и уюта. Официальная семья обеспечивает моральную, психологическую, социальную защиту ребенка.

Выбор других форм совместного проживания – фактическое проживание (сожительство), временное проживание друг у друга дестабилизирует социальную позицию, как мужчины, так и женщины. Отсутствие официального семейного статуса для них, во многих случаях, становится основой ухода от социальных супружеских обязательств, что не позволяет каждому из них почувствовать полную уверенность в возможном развитии семейных отношений. Соответственно, даже в условиях совместного проживания, они могут не чувствовать взаимной ответственности друг перед другом, перед родившимися детьми, что становится основой возникновения ряда психоэмоциональных и социальных проблем: частые стрессы, конфликты; статус матери-одиночки, неполной семьи, отсутствие, как правило, отцовского воспитания и др. Неблагоприятно неопределенный семейный статус влияет и на другие сферы жизнедеятельности мужчины и женщины: профессиональную, досуговую, коммуникативную и пр.

Соответственно, процесс формирования положительного отношения к институту брака, готовности к вступлению в официальный брак должен охватывать студенческую молодежь, определять проблемное поле аналитического обсуждения в условиях образовательного процесса и личного осмысления юношей и девушек ряда как более общих, так и частных вопросов:

- важность официального брака в обществе и личной жизни;
- получение социально значимого гражданского статуса, переход на новую ступень социального развития;
- значимость заключения брака для дальнейшего развития семьи;
- продолжение традиций супружества конкретно взятой супружеской парой в целом, и продолжение непрерывности их семейных поколений в частности;
- эмоциональная неповторимость свадебных церемоний;
- создание отличительного стиля, имиджа своего семейного союза и др.

Официальный брак дает возможность получить неповторимый опыт супружества, начало которого традиционно – регистрация законного брака. Продолжение супружества, безусловно, зависит от личного и совместного стремления супругов укреплять и развивать свой союз, но опора на его законные основания в ряде жизненных ситуаций имеет определяющее значение и служит гарантом преодоления семейных проблем.

*Популяризация семьи как духовно-нравственной ценности, социального капитала общества.* Семья, имея свои ценности, на которых она строится и развивается, изначально сама является первичной духовно-нравственной ценностью. Непосредственно само создание официальной семьи на

основе любви и сформированной готовности к взаимоуважению и взаимопомощи, равноправному и справедливому распределению семейных обязанностей, реализации функций родительства – материнства и отцовства, является исторически сложившейся и культурно обусловленной традицией, принятой обществом в качестве *духовно-нравственной ценности социального развития*. В семье задается основа для формирования социально значимых норм, моральных и нравственных установок. Решение репродуктивных задач семьи, успешная социализация ребенка в семье, результативное семейное воспитание, поддержка социально значимых инициатив и профессиональных позиций членов семьи, позитивное влияние семьи на раскрытие лучших личностных качеств имеют социальную ценность, создают духовно-нравственную основу преобразования социальных процессов.

Семья, созданная на основе заключения официального брака, – важнейший социальный институт формирования взаимной ответственности супругов и гармоничного развития детей. Стабильная и благополучная семья – социальная ценность, общественно значимая и общественно одобряемая с точки зрения общественной морали – формы общественной дисциплины, регулируемого поведения, нравственности. Вместе с тем социальный ресурс семьи придает ей особый ценностный статус в контексте укрепления государственности, развития потенциала страны. В семье наряду с созданием семейного микроклимата и семейной среды, в которых реализуются потенциальные возможности членов семьи в личностном общении, эмоциональном раскрепощении, психологической разгрузке и т.п., получают первооснову для формирования (в детском возрасте), а также поддержку для развития (на этапах взросления детей и жизнедеятельности взрослых) социальные позиции человека: член общества, гражданин, патриот, труженик, профессионал и т. д. Соответственно, самореализация в системе социальных отношений напрямую зависит от системы взглядов, убеждений, взаимоотношений в семье, их духовно-нравственной направленности, которая в свою очередь и определяет характер социальных позиций человека.

*Духовно-нравственный потенциал семьи* – формирование в процессе семейного воспитания социальных и морально-этических ценностей, создание духовных образцов межличностных взаимоотношений и взаимодействия, реализация духовно-нравственной направленности реализации содержания семейного воспитания – физического, эмоционального, умственного развития ребенка, овладения им социальными нормами и ценностными ориентациями.

Духовно-нравственный потенциал семьи является ее приоритетной ценностью и способствует развитию полноценной, нравственной и социально активной личности, у которой сформированы умения продуктивно контактировать и принимать ответственные решения, доверять, сотрудничать, что обеспечивает получение социально значимых результатов и определяет социальный капитал общества.

#### **Библиографический список**

1. Духовно-нравственные ценности института брака и семьи: современные подходы, характеристики и условия развития : учебно-методические материалы / Е. В. Антипова [и др.] ; под общ. ред. Е. А. Башаркиной. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2016. – 204 с.

УДК 37.018.26

**Е.Н. Герасимович**

*аспирант*

*Учреждение образования «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина», Мозырь, Республика Беларусь*

#### **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СЕМЬИ В ВОПРОСАХ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема организации взаимодействия учреждения образования и семьи с позиции деятельностного, системного, компетентностного подходов. На основании заявленных подходов автором раскрывается содержание понятия «педагогическое взаимодействие с семьей», выделяются этапы и принципы организации взаимодействия учреждения образования и семьи в вопросах семейного воспитания.

**Ключевые слова.** Педагогическое взаимодействие с семьей, деятельностный подход, системный подход, компетентностный подход.

Проблема организации взаимодействия учреждения образования и семьи в воспитании подрастающего поколения являлась предметом исследования ученых прошлого и современности и имеет широкий аспектный диапазон. И.Ф. Харламов выделяет проблемы, обусловленные целями и содержанием образовательно-воспитательной работы; стимулирования учащихся в семье к работе над своим личностным развитием и формированием; учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе семейного воспитания [1, с. 140]. В связи с этим, организация взаимодействия учреждения образования и семьи требует пересмотра содержания, форм и методов данного взаимодействия: нужны эффективные технологии, обеспечивающие личностно-ориентированный и проблемно-исследовательский характер процесса взаимодействия, нуждается в углубленном изучении, в частности, теоретико-методологическая основа этого процесса в контексте обновления общественно-го запроса.

К толкованию педагогического взаимодействия авторы подходят с разных точек зрения: как базовой категории педагогики, как характеристике образовательного процесса. С учетом изучения различных точек зрения на сущность характеризуемого феномена нами за основу взято понятие «педагогическое взаимодействие с семьей», представленное Е.Д. Осиповым, где автор рассматривает взаимодействие как вид совместной деятельности «педагог – родители», направленный на развитие их партнерских отношений и способствующий эффективности воспитания ребенка в семье и школе [3, с. 16]. Так как педагогическое взаимодействие проявляется в совместной деятельности субъектов, в общении как специфическом виде деятельности, что подтверждается позициями А.А. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.Н. Мясищева, Е.А. Панько, обосновавших подходы к толкованию сущности взаимодействия как процесса деятельности, то целесообразно рассмотрение педагогического взаимодействия с семьей в контексте деятельностного подхода. Исходя из этого, взаимодействие с семьей строится как совместная деятельность педагогов, родителей и детей по реализации вместе выработанных целей и задач.

Согласно деятельностному подходу процесс взаимодействия учреждения образования и семьи в вопросах семейного воспитания учащихся включает в себя ряд этапов: подготовительный (изучение воспитательных возможностей семьи; постановка цели и задач, планирование совместной деятельности; выбор оптимальной стратегии и тактики организации деятельности), содержательно-организационный (организация деятельности; самореализация в деятельности каждого из субъектов, с учетом его потенциальных возможностей), аналитико-результативный (оценивание результативности характеризуемой деятельности, мониторинг удовлетворенности совместной деятельностью).

Одним из возможных методологических подходов к организации процесса взаимодействия учреждения образования и семьи в вопросах семейного воспитания может стать системный. Тогда процесс педагогического взаимодействия следует рассматривать как систему специально организуемых, целенаправленных воздействий субъектов друг на друга, при которых поведение каждого выступает одновременно стимулом и реакцией и обуславливает преобразовательные процессы [1, с. 142]. С учетом точек зрения ученых Я.Л. Коломинского, Е.В. Коротаевой, которые рассматривают педагогическое взаимодействие как систему, многофункциональный процесс, инициируется положение Е.Н. Барышникова, И.А. Колесниковой о системном регулировании и управлении данным процессом, который методологически структурируется на основе тех же принципов, правил, что и любая другая система. Основными компонентами системы взаимодействия учреждения образования и семьи являются: целевой компонент; субъекты процесса взаимодействия; содержательное наполнение, результативный компонент.

Системный подход отражает системность, т.к. поведенческие реакции субъектов взаимообусловлены, взаимосвязаны и постоянно претерпевают изменения; двусторонний характер, т.к. педагоги и родители являются субъектами в процессе взаимного влияния друг на друга; процессуальность, т.к. цель организуемых воздействий – изменение субъектов; отношенческий характер, т.к. возникающие связи характеризуют процессы взаимного воздействия педагогов и родителей как позитивное изменение сторон [1, с. 143].

Анализ структуры педагогического взаимодействия с семьей, представленный Е.Д. Осиповым, показывает, что данная структура состоит из следующих компонентов: когнитивный, аффективный, поведенческий. Знание субъектами взаимодействия сути каждого из названных компонентов, механизмов их реализации способствует его успешности. Когнитивный компонент нацеливает педагогов, родителей на овладение знаниевой основой семейного воспитания. С когнитивным компонентом тес-



но связан аффективный. Эмоциональное самовыражение субъекта педагогического взаимодействия во многом зависит от познания, понимания им себя, других, что оказывает существенное влияние на взаимоотношения участников данного взаимодействия, их аффективное состояние. Поведенческий компонент взаимодействия, как правило, выражается в действиях личности. Рассмотрение данных компонентов нацеливает субъектов взаимодействия на овладение ими как ключевыми так и профессиональными компетенциями [3, с. 48]. Следовательно, взаимодействие учреждения образования с семьей можно рассматривать с позиции компетентностного подхода, который по мнению ученых (О.Л. Жук, А.И. Жук, А.П. Лобанов) ориентируется на целенаправленное развитие ключевых и профессиональных компетенций, основанных на готовности использовать усвоенные знания и способы деятельности в реальной жизни для решения практических и профессиональных задач.

Для организации процесса взаимодействия учреждения образования и семьи в вопросах семейного воспитания с позиций компетентностного подхода следует руководствоваться, на наш взгляд, принципами, свойственными данному подходу: принцип комплектности, который предполагает, что все виды компетенций формируются во взаимосвязи; принцип ситуативности и креативности, предполагающий создание ситуаций, требующих от субъектов взаимодействия не только актуализации имеющихся знаний, способностей и умений, но и поиска нестандартных способов выхода из проблемных ситуаций; принцип рационализма, предполагающий создание условий для выбора рациональных методов, приемов, путей решения поставленных задач; принцип сотрудничества, реализующийся через участие в коллективной деятельности и обеспечивающий овладение способами коммуникаций; принцип самоорганизации, самообразования, рефлексивности, предполагающий организацию такой среды, которая стимулирует участников взаимодействия занять субъективную позицию, целенаправленно работать над собой [2, с. 45].

Таким образом, рассматривая педагогическое взаимодействие учреждения образования и семьи с позиции деятельностного подхода как вид совместной деятельности субъектов взаимодействия; с позиции системного подхода как систему специально организуемых, целенаправленных воздействий субъектов друг на друга, мы данное понятие трактуем как динамический процесс совместных действий педагога и родителей по формированию личности ребенка, предполагающий такую организацию их совместной деятельности, в которой достигаются общность в понимании возникающих ситуаций и способов их разрешения, а также выработка совместных действий в процессе решения образовательно-воспитательных задач, которыми, на наш взгляд, являются: интеграция родителей в деятельность учреждения образования, совершенствование воспитательного потенциала семьи, оказание родителям дифференцированной педагогической помощи. Для решения поставленных задач требуется высокий уровень профессиональной подготовленности педагогов к взаимодействию с семьей, наличие ключевых и профессиональных компетенций как у педагогов так и у родителей в вопросах семейного воспитания, что и обусловлено компетентностным подходом.

### **Библиографический список**

1. Антипова Е. В. Методологические подходы организации взаимодействия школы и семьи в формировании педагогической культуры родителей // Современная семья и проблемы семейного воспитания : материалы Международной научно-практической конференции, 19–20 марта 2008 г. : в 2 ч. – Могилев : МГУ имени А.А. Кулешова, 2008. – Ч. 2. – С. 140–144.
2. Корзюк А.А. Компетентностный подход в образовании: содержание и условия формирования ключевых компетенций // Беларускі гістарычны часопіс. – 2015. – № 10. – С. 43 – 47.
3. Осипов Е. Д. Основы компетентностно ориентированного обучения будущих педагогов взаимодействию с семьей учащегося / Е. Д. Осипов ; под общ. ред. А. Н. Сендер ; Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ им. А. С. Пушкина, 2014. – 166 с.

**И.А. Геронимус**

*преподаватель*

*Национальный исследовательский университет*

*«Высшая школа экономики», Москва,*

*Российская Федерация*

**А.Д. Василевская, И.Ф. Гришакова, К.М. Леонова**

*магистранты*

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,*

*Москва,*

*Российская Федерация*

## **РИСК РАЗВИТИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ ШКОЛЬНИКОВ И УРОВЕНЬ СПЛОЧЕННОСТИ И АДАПТАЦИИ СЕМЕЙ**

**Аннотация.** Исследовалась взаимосвязь риска компьютерной зависимости у подростков с такими параметрами семейной системы как сплоченность и адаптивность в семьях этих подростков. Выявлена следующая тенденция: чем более сплоченной в восприятии подростка является семья, тем ниже уровень риска развития интернет-зависимости. Полученные результаты могут быть использованы при разработке методов профилактики и коррекции подростковой интернет-зависимости.

**Ключевые слова.** Компьютерная зависимость, подростки, семья, сплоченность, адаптивность.

**Введение.** Вопросы, связанные с увлечением детей и подростков современными техническими средствами представляют для психологов, педагогов, и родителей все больший интерес. С одной стороны, в настоящее время сложно представить процесс обучения в школе и общение детей со сверстниками вне компьютерных технологий, с другой, - чрезмерное увлечение виртуальным общением или компьютерными играми может стать препятствием в решении задач психического развития подросткового возраста – установлении социальных контактов со сверстниками, формировании новой, взрослой идентичности. Когда интернет-общение или компьютерные игры становятся способом ухода от эмоционального напряжения, тревоги, возникает риск развития интернет-зависимости.

В психологической литературе интернет-зависимость определяется как «навязчивое или импульсивное желание войти в Интернет, находясь off -line, и невозможность выйти из Интернета, находясь on-line» [4, с. 31].

**Целью** исследования стало изучение взаимосвязи структурных характеристик семьи (уровня сплоченности и адаптации семьи в представлении подростков) с уровнем риска развития интернет-зависимости у подростков.

Теоретическим основанием нашего исследования послужила циркулярная модель Д. Олсона [3], в рамках которой выделяются такие интегративные параметры семейной системы, как сплоченность и адаптивность. Под сплоченностью подразумевается степень эмоциональной связи между членами семьи: при максимальной выраженности этой связи в семье преобладают эмоционально-слитные отношения, при минимальной — эмоциональная разобщенность друг от друга. Адаптивность семейной системы представляет собой сочетание способности к изменениям внутри семьи со способностью сохранять свои характеристики стабильными под влиянием стрессоров. Крайние значения по этому показателю (ригидность и хаотичность) связаны с чрезмерно жесткими, неизменяющимися правилами в семейной системе или, наоборот, хаотичным взаимодействием между членами семьи, отсутствием устойчивых правил и ролей.

Этап развития семейной системы, в которой есть дети-подростки, требует от семьи определенных изменений. Возникает задача сепарации подростка, то есть достижения им эмоциональной независимости от родителей. Для того чтобы перейти на новый этап развития, в семейной системе должны быть выработаны новые правила, изменены способы взаимодействия с подростком с учетом задач сепарации. Мы предполагаем, что крайние (несбалансированные) показатели по параметрам сплоченности (эмоциональная разобщенность между членами и семьи или эмоционально слитные отношения) и адаптации (ригидность семейной системы, ее неспособность к изменениям или хаотичность), могут затруднять процесс сепарации. Для таких семей может быть характерен высокий уро-

вень тревоги и напряжения, на фоне которых вероятность развития интернет-зависимости у подростка может быть особенно высока.

**Гипотезы исследования:** 1. Слишком высокая или слишком низкая сплоченность в семейной системе (эмоциональная разобщенность между членами семьи или эмоционально слитные отношения), связана с более высоким риском развития интернет-зависимости. 2. Крайние значения по показателям адаптивности семейной системы (хаотичная или, наоборот, слишком ригидная семья) также могут быть связаны с высоким риском развития интернет-зависимости.

В исследовании приняли участие 112 учеников 9, 10 классов общеобразовательной школы. 52 юношей, 60 девушек в возрасте от 14 до 17 лет.

**Используемые методики.** В качестве средства диагностики риска формирования компьютерной зависимости нами был выбран скрининговый опросник Л. Н. Юрьевой, Т. Ю. Больбот [4]. Для диагностики восприятия подростками характера отношений в семье использовалась «Шкала семейной сплоченности и адаптации» (авторы: Д. Х. Олсон, Дж. Портнер и И. Лави) [1].

Для обработки результатов использовались критерий Краскелла-Уолиса, критерий Джонкхиера. Математическая обработка данных проводилась с помощью статистического пакета IBM SPSS Statistics 22.0.

**Результаты исследования.** В результате диагностики риска развития компьютерной зависимости испытуемые были разделены на три группы. В группу, где отсутствует риск развития компьютерной зависимости, вошли 27 юношей и девушек, в группу, соответствующую стадии увлеченности – 57 подростков, а в группу с риском развития компьютерной зависимости – 27 юношей и девушек. Учащихся со сформированной компьютерной зависимостью в ходе исследования выявлено не было.

Сравнение трех групп испытуемых с различным уровнем риска развития компьютерной зависимости с помощью критерия Краскелла-Уоллиса показало следующее:

- чем выше уровень сплоченности в семье, тем ниже риск развития интернет-зависимости ( $\alpha = 0,000$ );

- статистически значимые различия по уровню адаптивности между группами подростков с различным уровнем риска развития интернет-зависимости не выявлены.

Сравнение разобщенных, разделенных, объединенных и слитных семей по уровню риска развития интернет зависимости с помощью критерия Джонкхиера показало следующие тенденции:

- чем более сплоченной является семья, тем ниже риск развития интернет-зависимости ( $\alpha = 0,002$ ).

**Выводы.** Предположение о том, что в слишком сплоченных или слишком разобщенных семьях риск компьютерной зависимости у подростков выше, подтвердилось частично. С помощью критерия Краскелла – Уолиса было выявлено, что чем более сплоченной является семья, тем ниже уровень риска развития интернет-зависимости у подростка. Статистически значимых различий по уровню риска развития интернет-зависимости у подростков между семьями с разными показателями адаптивности не выявлено.

Исходя из полученных результатов, можно предположить, что одним из направлений профилактики и коррекции компьютерной зависимости может стать психотерапевтическая поддержка и сопровождение семьи на этапе изменений, связанных с сепарацией, помощь в установлении оптимального баланса между эмоциональной близостью родителей с подростком и психологической автономией подростка.

### Библиографический список

1. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи. М.: Академия, 2008. – 432 с.
2. Реан А. А. Психология подростка. - СПб. Прайм-Евроник, 2008. – 504с.
3. Черников А. В. Системная семейная терапия: классика и современность. М.: Класс, 2005. – 155 с.
4. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика: Монография. Днепропетровск: Пороги, 2006. – 196 с.
5. Янг К. Клинические аспекты интернет-зависимого поведения // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2015. – N 4(33). – С. 2 [Электронный ресурс]. – URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 12.03.2017).

**Е.С. Жильцова**

*аспирант*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

## **ОПТИМИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ЧЛЕНОВ СОВРЕМЕННОЙ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬИ**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению основных социально-психологических показателей, от которых зависит процесс оптимизации взаимоотношений в современной замещающей семье. Дается определение современной замещающей семье. Рассмотрены основные мотивы принятия ребенка в замещающую семью. Представлена краткая характеристика особенностей, которые приобретают приемные дети в период адаптации замещающей семьи. Определены специфические психологические, личностные и поведенческие особенности детей, проживающих в замещающих семьях и отличающих их от кровных детей.

**Ключевые слова.** Замещающая семья, приемный ребенок, особенности, процесс взаимодействия.

Замещающая семья – «это форма семейного устройства ребенка, который утратил связи с биологической семьей, приближенная к естественным условиям жизнедеятельности и воспитания, обеспечивающая наиболее благоприятные условия для его индивидуального развития и социализации» [4, с.55-59]. Внутренняя сплоченность замещающей семьи и ее здоровый психологический климат зависят в основном от причин субъективного порядка. Ведущую роль играют семейные связи, основанные на стремлении супругов к гармоничным отношениям в семье и в обществе, на взаимопонимании, уважении, глубоком и постоянном чувстве любви. Также имеются объективные социально-психологические показатели, от которых может зависеть процесс оптимизации взаимоотношений в замещающей семье. Рассмотрим их более подробно.

Позитивное принятие ребенка, является, по мнению И. С. Морозовой, К. Н. Белогай, Т. О. Отт и др. [2], одним из основных показателей формирующихся взаимоотношений, которые складываются в зависимости от типа семьи и родительской позиции. Изучение мотивации позволило И. С. Морозовой, К. Н. Белогай, Т. О. Отт выделить 3 группы мотивов принятия ребенка в замещающую семью:

- группа позитивных мотивов, обеспечивающие успешную реализацию функций приемной семьи – милосердие к детям, нуждающимся в поддержке, желание иметь большую семью, желание иметь детей другого пола, самореализация и самоутверждение;
- группа потребительски мотивов, предполагающие в большей степени удовлетворение потребностей родителей и их кровной семьи – материальное вознаграждение, желание быть известным, улучшить жилищные условия;
- группа нейтральных мотивов, которые в зависимости от личностных особенностей родителей и их внутренней готовности могут сыграть как положительную роль в развитии ребенка, так и отрицательную – религиозные мотивы, бездетность, чувство одиночества.

Мотивы принятия ребенка в семью определяют специфику будущего отношения приемных родителей к ребенку и обуславливают процесс адаптации семьи в целом. Адаптация в новой семье – процесс двусторонний, так как привыкать друг к другу приходится и ребенку, оказавшемуся в новой обстановке, и взрослым – к изменившимся условиям [5, с.10-15]. За время проживания в замещающей семье в зависимости от этапа ее адаптации приемный ребенок приобретает определенный социальный опыт пребывания в семье, который характеризуется приобретением новых социальных позиций и их апробацией в зависимости от этапа адаптации; формированием навыков взаимодействия и налаживания положительного и полезного для ребенка контакта с членами семьи; приобретением чувства зависимости и автономии и формированием навыков контроля этого чувства. Следует отметить, что дети из кровных семей приобретают навыки балансирования между чувством зависимости и автономии в первые годы проживания в своей семье и в дальнейшем используют эти навыки для того, чтобы отстоять свою позицию и подчеркнуть тем самым свою индивидуальность. Дети из учреждений

приобретают эти чувства только в замещающей семье. Кроме этого, на всех этапах адаптации замещающей семьи дети примеряют на себя новые социальные роли и пробуют взаимодействовать с членами семьи в соответствии с выбранными ролями.

Большое влияние на процесс адаптации замещающей семьи и оптимизации взаимоотношений между ее членами оказывает длительность периода пребывания ребенка в государственном учреждении до начала его проживания в семье. Длительное пребывание ребенка в учреждении и отсутствие опыта проживания в семье приводят к негативным, иногда к необратимым, последствиям. Сравнение детей из семей и детей из учреждений интернатного типа позволило прийти к выводу о том, что развитие последних в области интеллекта, чувств и характера уступает развитию детей, воспитывавшихся в семье. Вне семьи развитие ребенка идет по особому пути с формированием специфических психологических черт личности, проявляющихся в особых эмоциональных комплексах (незащищенность, импульсивность, низкая эмпатия и др.). Как отмечают Е.И. Николаева, О.Г. Япарова, пребывание детей в учреждениях приводит к формированию целого ряда специфических личностных и поведенческих особенностей [6]. К ним относятся измененное отношение к себе, бедность эмоциональной сферы, выученная беспомощность, недостаточные навыки общения, ложь, кражи (воровство), сексуализированное поведение, регресс на более ранние стадии развития. Нередко психологические особенности ребенка часто вмешиваются в соматические процессы, что приводит к хроническим симптомам типа энуреза, астмы, хронического мышечного напряжения и т.п. Те принимающие родители, которые не знают этой информации, часто при встрече с малой эмоциональной отдачей ребенка начинают сомневаться в правильности своего решения или выбора, основываясь на генетических особенностях ребенка.

Понимание и признание приемными родителями различий между кровными и приемными детьми означает, что им становится легче говорить о появлении ребенка в семье и о его прошлом, характеризующемся наличием у ребенка определенного набора особенностей.

Развитие ребенка зависит не только от хорошей биологической основы, но и от окружающей среды, в которой растет ребенок, от способа и уровня удовлетворения потребностей ребенка и других членов семьи. Семья - такой же дар ребенку, как и жизнь, поскольку она образует первую, непосредственную, неотделимую от него среду существования, тем более надежную, чем прочнее и счастливее семья. [1]. Среди духовных потребностей, необходимых приемным детям следует отметить чувство любви, особенно матери, ощущение уверенности и безопасности, которые дает семья и вся окружающая среда. Ребенка надо воспринимать как самостоятельного индивида, как развивающуюся личность, со всеми принадлежащими ей правами, а позже - и с возрастающими обязанностями. В замещающей семье ребенок должен учиться любить и быть любимым.

### Библиографический список

1. Апресян Р.Г., Барулин, В.С. Философская антропология / под. Ред. С.А. Лебедева. – М.: Академкнига, 2005. –С. 255-259.
2. Белогай К.Н. Технологии поддержки психического развития ребенка с особыми потребностями в условиях дошкольного образовательного учреждения / Кемеровский государственный университет; сост. К. Н. Белогай, И. С. Морозова, Т. О. Отт. – Кемерово, 2014. – 96 с.
3. Гибадуллин Н.В. Мотивация принятия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающую семью. - Педагогические науки, 2014. -№9, с.256-259.
4. Захарова Ж.А. Методика формирования компетентности у замещающих родителей // Ярославский педагогический вестник, №2 – 2009(59). – С.55-59.
5. Красницкая Г.С., Рудов А.Г. Работа с гражданами, желающими принять ребенка. - М.: БФ «Семья», 2008. – С. 10-15.
6. Николаева Е.И., Япарова О.Г. Навстречу ребенку. –М.: Проспект, 2010. – С.30-31.

**Н.В. Межевич**

*ассистент*

*Учреждение образования «Могилевский государственный университет имени А.А.Кулешова»,  
Республика Беларусь*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАННОГО РОДИТЕЛЬСТВА У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**Аннотация.** В статье актуализируется значимость формирования осознанного родительства у будущих педагогов дошкольных учреждений, раскрывается системный подход в формировании феномена осознанного родительства. В содержании статьи представлены теоретические подходы к пониманию сущности родительства и семьи в семейной системе.

**Ключевые слова.** Системный подход, родительство, формирование осознанного родительства, семья.

Родительство имеет большую социальную значимость, т.к. оно определяет развитие и благополучие института семьи и общества в целом. Тенденции, характерные для современной семьи и, в частности, для родительства (феминизация, ослабление воспитательной роли семьи, низкий уровень педагогической культуры родителей и др.), заставляют обращать внимание на данную сферу. Анализ современной семьи показывает, что родители зачастую не способны создать благоприятные условия для эффективной социализации ребенка. Значимой на государственном уровне задачей выступает подготовка детей и молодежи к осознанному родительству. Чем доступнее и конкретнее будет сформирована система их представлений о родительстве, чем более информированы и практически подготовлены будут молодые люди к выполнению роли родителей, тем выше вероятность создания полноценной семьи и успешного воспитания детей. [6; с. 3].

В настоящее время в Республике Беларусь предпринимаются попытки по целенаправленной подготовке студенческой молодежи к осознанному родительству. Так, Центром перспективного детства Белорусского государственного университета была разработана концепция формирования готовности студенческой молодежи к осознанному родительству. В качестве одной из основных целей выступает определение теоретических оснований формирования осознанного родительства.

Наличие разных точек зрения относительно сущности родительства, его характеристик, определений понятия «родительство» разными авторами подчеркивает значимость данного феномена и актуальность его изучения.

Научные исследования последних лет (В.В.Чечета, Л.И.Смагиной, М.М.Ярмолинской, Н.С.Поспелова), раскрывшие функции современной семьи, оценившие роль родителей в воспитании детей, осветившие различные аспекты детско-родительских отношений, доказали, что только в семейной среде возможно полноценное развитие ребенка. Данные исследования выявили, что при научном интересе в области педагогики и психологии к воспитанию, к сожалению, на практике современные родители уделяют данной проблеме незначительное внимание.

Таким образом, родительство, как интегральное образование личности, является базовым предназначением, важным состоянием, значительной социально-психологической функцией каждого человека, гарантом развития и стабильности крепкой семьи.

Прежде чем рассматривать феномен родительства, необходимо определить первичную по отношению к нему систему, составной частью которой он является. Это система семьи. Как система открыта, семья пребывает в непрерывном взаимодействии с окружающей средой. Кроме того, семья – это явление культурно-историческое и социально-психологическое, в силу чего существует множество различных ее определений. За основу мы принимаем определение семьи как социальной системы, которое дает А.Я.Варга: семейная система, которая определяется ею как группа людей, связанная общим местом проживания, совместным хозяйством, а, главное, – взаимоотношениями.

Согласно системному подходу, родительство в качестве относительно самостоятельного образования входит в более крупную систему, каковой является система семьи. Системный подход к семье предполагает признание семьи как единого целого биологического и психологического механизма с наличием семейных взаимосвязей. Так, по мнению В.К.Шабельникова семья рассматривается

как локальная семейная система, включенная в современные формы деятельности и производства, которые не включены в ее структуру.

А.Г.Харчев считает, что семья является исторически конкретной системой взаимоотношений между супругами, родителями и детьми; малой группой члены которой связаны между собой брачными и родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью. Исходя из этого, целевой смысл родительства – рождение и воспитание детей. Поэтому, родительство можно выделить, как относительно самостоятельную подсистему, входящую в систему семьи в качестве относительно самостоятельного образования [4; с. 13].

Близкое, по сути, определение семьи, предполагающее наличие всех трех типов отношений – супружества, родительства, родства, формулирует А.И.Антонов. Все другие структурные типы он называет «осколочными». Главный признак «семьи» в этом определении – наличие обоих биологических родителей и детей [1; с. 66].

Известные различные формы и модели семьи, специфика которых зависит от характера национальных и религиозных традиций, этапа развития общества, распределение социально-половых ролей между мужчиной и женщиной; характера взаимоотношений между родителями и детьми, состава семьи, количества детей и др.

По мнению А.К.Дзагоева все формы семьи можно условно разделить на традиционные и современные модели [5; с.7]. Традиционная семья существовала на протяжении нескольких тысяч лет и существует в настоящее время во многих обществах, находящихся на допромышленном этапе развития. Переход к современному типу может совершаться достаточно долго, поэтому в ряде моделей современных семей присутствуют значительные элементы традиционности.

В последние годы изменился взгляд на семью как систему. Давая анализ эволюции взглядов на систему семьи Н.В.Кузнецова, Л.И.Щербич говорят о том, что современная семья рассматривается в совокупности всех присущих ей функций: производственной, репродуктивной, воспитательной, сферы жизнедеятельности семьи, сферы духовного общения, сексуальной сферы, сферы первичного социального контроля.

Н.В.Дружинин полагает, что главная функция семьи - социализация ребенка, а прочие функции менялись на протяжении веков. [5; с.9]. В зависимости от воспитательного воздействия и возможности адаптации детей из семей в обществе М.Ю.Арутюнян выделяет следующие типы семьи:

Традиционная семья – в ней педагогическое воздействие осуществляется сверху вниз и воспитывается уважение к авторитету старших. Дети из этих семей легко усваивают традиционные нормы, но испытывают трудности в создании собственных семей.

Детоцентрическая семья – в ней главной задачей родителей является обеспечение благополучного будущего детей. В результате у детей формируется высокая самооценка и увеличивается вероятность конфликтов с социальным окружением.

Супружеская семья - здесь главной целью является взаимное доверие и автономность ее членов. У детей воспитанных в таких семьях отсутствуют навыки подчинения социальным требованиям. [2; с. 26].

Говоря о репродуктивном аспекте существования семьи, необходимо отразить точку зрения А.Г.Вишневого, который считал, что современную семью можно назвать детоцентристской, это явление новое, практически неизвестное с прежних эпох. В такой семье впервые дети занимают центральное положение, превращаясь в стержень, вокруг которого, организовывается вся жизнь семьи. [3; с. 93]. Происходит переход от количественного принципа рождаемости, к основанному на детоцентризме.

В.А.Рамах анализируя эволюционные процессы семьи, приходит к заключению о том, что в настоящее время, набирает силу супружеский тип семьи, неполная семья или материнская. [6; с. 130].

Таким образом, рассматривая роль родительства в аспекте семейной системы, можно отметить, что воспитание и социализация детей сохраняются в качестве основной функции семьи, а также в качестве объединяющего момента в семейной системе.

#### Библиографический список

1. Антонов, А.И. Социология семьи / А.И.Антонов, В.М.Медков. – М.: Изд-во МГУ, 1996. – 278с.
2. Арутюнян, М.Ю. Педагогический потенциал семьи и проблема социального инфантилизма / М.Ю.Арутюнян // Отец в современной семье. – Вильнюс, 2000. – С. 26-33.
3. Вишневский, А.Г. Мировой демографический взрыв и его проблемы / А.Г.Вишневский. – М.: Знание, 1982

4. Гурко, Т.А. Родительство: Социологические аспекты / Т.А.Гурко. – М., 2003. – 164с.
5. Овчарова, Р.В. Психология родительства / Р.В.Овчарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005, 368с.
6. Феномен осознанного родительства: теоретический и практический аспекты: учебно-методические материалы/ Комарова.И.А., Пойда О.В. – Могилев: МГУ имени А.А.Кулешова, 214. – 108с.

УДК 37–056.45:7

**Е.А. Мурашко, Н.Ю. Ясева**

*старший преподаватель; старший преподаватель  
Учреждение образования «Могилевский государственный  
университет имени А.А. Кулешова», Могилев, Республика Беларусь*

## **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА**

**Аннотация.** Статья посвящена педагогической поддержке семьи, воспитывающей одаренного ребенка, сотрудничеству всех участников образовательного процесса учреждения образования по созданию условий для развития одаренных детей и поддержки их талантов.

**Ключевые слова.** Одаренность, педагогическая поддержка, семья, воспитывающая одаренного ребенка, учреждение образования.

Сегодня перед системой образования Республики Беларусь стоит задача обеспечить поступательное качество образования, отвечающее потребностям динамично развивающегося белорусского государства. Одаренным детям уделяется серьезное внимание на государственном уровне. В 1996 году в Республике Беларусь создан специальный фонд Президента Республики Беларусь по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов и специальный фонд Президента Республики Беларусь по поддержке талантливой молодежи. С 2002 года действует Государственная программа «Одаренные дети». Однако, даже самые квалифицированные действия педагогов, работающих с одаренными детьми в учреждениях образования разного типа, не принесут должного успеха без согласованности общих действий с родителями. Зачастую родители видят своего ребенка в субъективном свете и переносят на него свои не исполненные ожидания, не учитывая истинных способностей ребенка, а иногда и игнорируя их. Особенно страдают дети с творческой одаренностью, так как данный вид одаренности многими воспринимается как не имеющий практического применения в жизни каприз. Основная цель педагогического сопровождения – согласование взаимодействия работы педагогов и родителей через создание условий для выявления, поддержки и развития творчески одаренных детей, стимулирования мотивации развития способностей, поддержке их талантов.

С нашей точки зрения, эффективная педагогическая поддержка семьи, воспитывающей одаренного ребенка, должна включать следующие направления работы учреждений образования:

1. *Создание системы учета одаренных детей через:* анализ особых успехов и достижений ребенка; диагностику потенциальных возможностей детей с использованием ресурсов психологических служб; преемственность между учреждениями образования разного типа.

2. *Создание условий для самореализации одаренных детей и проявления их творческих способностей:* создание для каждого ребенка ситуации успеха и уверенности; коррекция межличностных отношений детей с ближайшим окружением; обучение детей навыкам поддержания психологической стабильности и психорегуляции; включение в учебный план учреждений образования факультативных курсов; организация выставок и участие в творческих конкурсах разного уровня; организация эффективного взаимодействия педагогов и родителей.

3. *Стимулирование детей к развитию и проявлению творческих способностей через:* использование для повышения престижа творческих достижений ресурсы лицейских, городских и областных учреждений образования; функционирование стенда «творческие личности»; информирование о достижениях ребенка по месту работы родителей.

4. *Повышение уровня профессиональной компетентности всех специалистов учреждения образования через:* создание целевой творческой группы; повышение профессионального мастерства и



обобщение передового педагогического опыта; создание и систематическое наполнение банка педагогической и психологической информацией по теме «Одаренность»; создание индивидуальных программ по развитию творческого потенциала талантливых детей.

5. *Работа с родителями одаренных детей*: психологическое и педагогическое сопровождение родителей одаренного ребенка; совместная практическая деятельность одаренного ребенка и родителей; поддержка и поощрение родителей одаренных детей.

6. *Взаимодействие учреждений образования с другими структурами социума для создания благоприятных условий развития одаренности*.

Система взаимодействия учреждений образования с семьями, воспитывающими ребенка, проявляющего признаки творческой одаренности, включает следующие направления:

- диагностико-аналитическое;
- информационно-просветительское;
- активно-деятельностное.

Главной целью диагностико-аналитического направления является выявление интересов, потребностей, запросов родителей, уровня их педагогической просвещенности по воспитанию и поддержке одаренного ребенка; выявление детей, проявляющих признаки одаренности. Основные формы работы в данном направлении: проведение анкетных опросов; беседы с педагогами учреждения, диагностики по выявлению одаренных детей.

Одной из форм работы является организация школы для родителей, в рамках которой их знакомят с понятием «одаренность», особенностями таких детей, формируют у них знания по поддержке детей, проявляющих признаки одаренности, и практические навыки поддержки своих детей. Работу этой школы целесообразно начать с тренинга на тему «Давайте познакомимся», который помогает установить доверительные отношения с родителями. Для его реализации предлагаются игры и интерактивные методы, направленные на знакомство («Говорящий клубочек», «Аллитерация имени», игра «Непослушный шарик», «Связующая нить», «Аплодисменты»). Эффективным методом по получению обратной связи от родителей является метод «Почтовый ящик».

Задачей информационно-просветительского направления является ознакомление родителей с одаренностью, особенностями таких детей, формирование у родителей знаний по их поддержке. На этом этапе лучше использовать наглядно-информационные формы:

- Видеосъемка занятий.
- Уголок для родителей с информацией по поддержке одаренного ребенка: «Одаренный ребенок – кто он?», «Как надо себя вести родителям с одаренным ребенком» и др.
- Выставки детских работ.
- Буклеты для родителей с рекомендациями по поддержке одаренного ребенка.
- Папки-передвижки: «Все об одаренности»
- Консультации (индивидуальные, групповые) по запросу родителей.
- Родительские собрания.
- Тематические выставки для родителей.

Активно-деятельностное направление ориентировано на формирование у родителей практических навыков поддержки своих детей, проявляющих признаки одаренности. В данном направлении можно использовать интерактивные формы работы:

- Семинары-практикумы.
- Практическая конференция
- Круглый стол.
- Фестиваль творчества.
- КВН.

С нашей точки зрения, данная система работы будет эффективной только в том случае, если родители и педагоги будут выступать как партнеры в общем, важном и нелегком деле – поддержке одаренного ребенка. Партнерство педагогов и родителей может быть успешным только при наличии взаимоуважения, доброжелательности, сотрудничества и сотворчества, в основе которых лежит вера в ребенка, в его возможности.

**Т.А. Редюк**

*заведующая отделением*

*Гомельский колледж-филиал УО «Белорусский государственный университет транспорта»,  
Гомель, Республика Беларусь*

## **РОЛЬ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ И СЕМЬИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ**

**Аннотация.** В статье рассмотрена профессиональная преемственность поколений, воспитательный потенциал которой ускоряет процесс становления специалиста, способствует его профессиональной компетенции, повышает стремление к профессиональному совершенствованию и процессу получения практических навыков.

**Ключевые слова.** Трудовые семейные династии; профессия; выбор профессии; профессиональная ориентация; профессиональное самоопределение.

Вопросы профессиональной ориентации личности становятся все более актуальной проблемой в государстве. Формирование психологической готовности учащихся к профессиональному самоопределению, выбор сферы профессиональной деятельности, оптимально соответствующей личностным особенностям и запросам рынка труда в кадрах является главной целью профессионального самоопределения учащихся.

В Концепции непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи Республики Беларусь уделяется большое внимание профессиональному становлению личности, ее направленности на самореализацию в учебно-профессиональной деятельности, развитию стремления к осознанному выбору профессии, отвечающей способностям и интересам обучающихся. [1, с.2].

В свою очередь Концепция развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь предполагает выработку целостного подхода к формированию и осуществлению работы по профессиональной ориентации молодежи в условиях структурной перестройки экономики. Создание целостной системы профориентационной работы, которая должна опираться на глубокое знание основных факторов, определяющих формирование устойчивой профессиональной направленности, психологической готовности к деятельности в условиях рыночных отношений, мотивации к профессиональной деятельности обучающихся [2, с.2].

В развитии системы профориентации молодежи особое значение приобретают скоординированные действия базовых звеньев данной системы: учреждений общего среднего, специального образования, учреждений профессионально-технического и среднего специального образования, семьи, общественных организаций, средств массовой информации и других.

Под воздействием социальных реалий проблема семьи и родительского влияния в современной педагогической и психологической науке приобретает статус одного из приоритетных исследовательских направлений.

Семья призвана заботиться о развитии и обучении детей, оказывать содействие в выборе профессии, рода занятий и работы, а так же формировании активной жизненной и трудовой позиции, прививать детям первоначальные трудовые навыки. Знакомить с миром профессий своей семьи, значимых людей трудовой династии, создавать условия для развития профессиональных интересов и склонностей. Участвовать в формировании личностного профессионального плана ребенка [3, с.11].

Особое влияние семьи на профессиональное становление личности выявлено в профессиональных династиях. Трудовые семейные династии - это исторически сложившееся, относительно устойчивое явление, обеспечивающее наследование в семье от поколения к поколению содержания труда, знаний, умений и традиций. Династии возникают в семьях, в которых родители с интересом занимаются своим делом. Если каждый член семьи любит свою работу, увлечен ею, отдает все свои силы любимой работе, то у подростка естественно возникают интересы, намерения, связанные с будущей трудовой деятельностью, формируется положительный имидж будущей профессии [3].

В настоящее время, возможности семьи в ориентировании подростка на определенные профессии, неуклонно снижаются. Постоянно усложняется профессиональное разделение труда. Современный труд организован таким образом, что в большинстве случаев передача родителями своим

детям профессиональных знаний и умений невозможна. Однако традиционно именно такая непосредственная передача была основой трудового воспитания, подготовки новых поколений к трудовой деятельности. В семьях трудящихся ребенок воспитывался в атмосфере трудовых забот и интересов взрослых и постепенно втягивался в трудовую жизнь, сначала посильно помогая отцу и матери, старшим братьям и сестрам, затем по мере сил исполняя все более трудные физические и более сложные работы.

Социальные условия жизни определяют выбор профессии. Кроме того, социальная обусловленность выбора определяется потребностями общества в кадрах: престижностью профессий, целенаправленностью школы, общественным мнением, модой на профессию. Приоритетной остается позиция старших членов семьи, которые, как правило, обеспечивают материальное содержание старшеклассника и оказывают духовное влияние на формирование его личности, его вкусов и предпочтений. Выбор профессии и карьеры во многом определяются семейным воспитанием.

На успешность профессионального самоопределения учащегося влияют пример родителей, родительские советы и наставления, а так же рекомендации родных и близких. Выбор осуществляется под влиянием двух групп психологических условий, транслируемых родителями: успешность их профессионального самоопределения и развитие их индивидуально-психологических проявлений. Важными факторами в формировании личности являются знания родителями интересов и потребностей ребенка, умение сотрудничать и общаться с детьми нестандартно, естественно, видеть в нем личность, умение управлять собой, своим поведением и чувствами. Исключить во взаимоотношениях с детьми грубость, авторитарность, назидательность и панибратство.

Родители не всегда могут правильно организовать в своей семье трудовое воспитание ребенка. В этой связи координирующая роль отводится учреждению образования. Если подросток выбирает профессию родителей, важно обсудить с ним мотивы его выбора, понять, что им движет, попытаться узнать, насколько профессия родителей действительно соответствует его собственным склонностям и интересам.

Психолого-педагогическое просвещение родителей, профессиональная диагностика и консультирование, посещение профильных предприятий и учебных заведений, проведение встреч с передовиками производства, изучение трудовых династий во внеаудиторной проектной деятельности учащихся их популяризация и пропаганда – вот тот необходимый комплекс мероприятий, который может стать для учащихся достаточным стимулом в выборе профессии [2, с.3].

Очевидным является тот факт, что необходимо воспитывать в подростке профессиональную компетентность, глубокое знание своего дела, умение творчески и оперативно реагировать на происходящие перемены, применять знания и умения в своей будущей профессиональной деятельности.

#### **Библиографический список**

1. Непрерывное воспитание детей и учащейся молодежи: Концепция; Программа на 2016-2020 годы / О.Л.Жук, Н.К.Катович, А.С.Лаптенко, С.Г.Молочников, О.С.Попова, В.А.Хриптович, Л.И.Шумская. Под общ.ред. В.В.Яжжика. – Минск : НИО, 2016. – 84 с.
2. Концепция развития профессиональной ориентации молодежи в Республике Беларусь: постановление Министерства труда и защиты Республики Беларусь, Министерства экономики Республики Беларусь, Министерства образования Республики Беларусь, 31.03.2014 №15/27/23// Консультант Плюс: Беларусь. Технология ПРОФ'2012 [Электронный ресурс] / ООО «ЮрСпектр», Нац. Центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2015.
3. Калугин, Н.И., Сазонов А.Д., Симоненко В.Д. Профессиональная ориентация учащихся: учеб. пособие для студентов пед. институтов / Г.И. Калугин, – М.: Просвещение, 1983. –191 с.

**Н.Г. Рукавишникова**

*кандидат психологических наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

## **РОЛЕВАЯ СОГЛАСОВАННОСТЬ СУПРУГОВ И ИХ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ**

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования, в ходе которого подтверждена связь психологической совместимости супругов с их удовлетворенностью браком.

**Ключевые слова.** Супружеская совместимость, ролевая согласованность, удовлетворенность браком.

Переход страны в условия качественно новых экономических отношений повлиял на структуру многих семей как малых групп, породив непривычные для них внутригрупповые изменения. Эти изменения, в свою очередь, привели к повышению уровня внутренней конфликтности семьи, а также к росту разводов и снижению рождаемости. В связи с этим возрастает актуальность исследования факторов, влияющих на качество брака. Одним из таких факторов является психологическая совместимость супругов, их способность жить вместе, согласовывать свои действия и поддерживать хорошие взаимоотношения [2].

Большое число семейных проблем возникает из-за супружеских конфликтов, которые обусловлены различными причинами, в том числе и психологической несовместимостью супругов.

В настоящее время не существует единого подхода к проблеме совместимости. Нет также однозначного определения этого понятия и однозначных критериев совместимости. На основе анализа работ отечественных и зарубежных авторов Н.Н. Обозов и А.Н. Обозова выделили три подхода к исследованию совместимости.

С точки зрения структурного подхода, совместимость – это устойчивая адаптивная структура по подобию и различию партнеров.

Функциональный подход рассматривает супругов как носителей определенных функций, ролей. В данном случае совместимость – это согласованность социальных и ролевых ожиданий партнеров.

Сторонники адаптивного подхода считают необходимым исследование результатов совместимости. В этом случае совместимость – это процесс, результатом которого являются интеграция, сплоченность и взаимопонимание партнеров.

Американские исследователи рассматривают совместимость как максимальную степень взаимного удовлетворения потребностей и ожиданий друг друга [3].

В современной психологической литературе можно встретить различные определения психологической совместимости, например: «... - это сложный социально-психологический феномен, показывающий возможности и перспективы достижения эффективности в совместной деятельности людей» [4], либо «... - оптимальное соотношение межличностных особенностей, психических качеств людей требованиям оптимизации их общения и деятельности» [5].

Анализируя вышеперечисленные определения, можно сделать вывод, что:

- Совместимость основывается на взаимном соответствии свойств, ожиданий и особенностей партнеров.
- Совместимость определяет эффективность совместной деятельности и степень удовлетворенности партнеров друг другом.
- Совместимость может рассматриваться и как процесс согласования поведения и эмоциональных переживаний, в которых выражается личность партнеров, и как результат сочетания и взаимодействия индивидов.

В браке супруги раскрывают друг перед другом многие стороны своей личности. Виды их взаимодействия весьма разнообразны. По этой причине проблема совместимости в семье является многогранной. Можно выделить несколько видов совместимости, каждый из которых присутствует в отношениях между супругами.

- Психофизиологическая совместимость основывается на взаимодействии особенностей темперамента, потребностей индивидов.
- Психологическая совместимость предполагает взаимодействие характеров, интеллекта, мотивов поведения.
- Социально-психологическая совместимость предусматривает согласование социальных ролей, интересов, ценностных ориентаций участников взаимодействия.
- Социальная совместимость основана на общности идеологических ценностей, на сходстве социальных установок (по интенсивности, направленности) относительно возможных фактов действительности, связанных с реализацией этических, культурных и профессиональных интересов.
- Сексуальная совместимость – соответствие сексуального поведения партнеров – результат интеграции социального, психологического, социально-психологического и биологического обеспечения в сфере интимных отношений [1].

Феноменом, противоположным совместимости является несовместимость людей. Она возникает в случае, если потребности партнеров не удовлетворяются, а также, если их действия и поведение взаимно исключают друг друга [3].

В своем эмпирическом исследовании мы опирались на предположение, согласно которому удовлетворенность браком связана с психологической совместимостью супругов. В качестве показателя совместимости использовалась согласованность исполнения супружеских ролей (ролевая согласованность). В исследовании приняли участие 40 супружеских пар с различным стажем семейной жизни. Для определения ролевой согласованности мы использовали методику «Ролевые ожидания и притязания» А.Н. Волковой, а для диагностики удовлетворенности браком – тест-опросник В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко.

В результате проведенного исследования были проанализированы данные по каждой паре и по всей выборке в целом.

Результаты показали, что 70% молодых мужей и 90% молодых жен склонны к эгалитарной модели семьи, в то время как в зрелых парах 65% мужей и 75% жен ориентированы на традиционную структуру семьи. Эти данные отражают существенные изменения, которые произошли в представлениях современной молодежи о структуре семьи и распределении супружеских ролей между мужем и женой.

Для выявления связи между ролевой согласованностью супругов и их удовлетворенностью браком, мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Вычислялась средняя разница между тем как оценивает себя муж и тем, как оценивает его жена и сопоставлялась с индексом удовлетворенности браком у жены, а разница между оценками жены (собственной и со стороны мужа) сопоставлялась с индексом удовлетворенности браком у мужа.

Корреляционный анализ показал, что существует прямая связь между удовлетворенностью браком у мужчин и у женщин. Очевидно, что если один из супругов доволен своим браком, он способен больше заботиться о потребностях другого, что повышает удовлетворенность обоих. Результаты корреляционного анализа показали, что чем важнее для мужчин сексуальная сфера, тем меньше разногласий возникает по поводу эмоциональной поддержки. Получена отрицательная корреляция ( $r = -0,54$ ) между удовлетворенностью браком у мужей и их ролевой адекватностью в эмоциональной сфере. Таким образом, чем более мужья удовлетворены браком, тем сильнее они стремятся удовлетворить эмоциональные потребности жен. В целом, чем выше согласованность в оценках супругов, тем выше их удовлетворенность браком и наоборот.

Полученные нами результаты подтверждают наличие положительной связи между психологической совместимостью супругов и их удовлетворенностью браком.

#### Библиографический список

1. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика. – Минск, 2001. – 237с.
2. Елизаров А.Н. Роль духовно-ценностных ориентаций в процессе интеграции семьи. //Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1997, №3.
3. Криченко Е.В., Терехин В.А. Психологические аспекты качества семейно-брачных отношений. //Прикладная психология. – 1992, №5.
4. Крысько В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии. – СПб., 2003. – 221с.
5. Шнейдер А.Б. Психология семейных отношений. – М., 2000. – 486с.

**Л.В. Финькевич**

*кандидат психологических наук, доцент*

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет*

*имени Максима Танка», Республика Беларусь*

**Н.А. Литвинова**

*Заместитель начальника учебно-методического управления*

*Белорусский национальный технический университет,*

*Минск, Республика Беларусь*

## **СУБЪЕКТИВНАЯ СЕМАНТИКА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ КОНЦЕПТОВ В СЕМЕЙНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ**

**Аннотация.** В статье анализируются результаты эмпирического исследования осознания современной студенческой молодёжью основных нравственных категорий в контексте их семейных представлений.

**Ключевые слова.** Семейные представления, духовно-нравственное развитие, юношеский возраст.

Третье тысячелетие стало временем возрождения духовно-нравственных традиций как приоритетных ценностей культуры. В периоды глобальных перемен, которые персонифицируются, опосредуя тем самым рост напряжённости, неуверенность, социальный пессимизм, особое значение приобретают абсолютные ценности добра и милосердия, истины и веры как фундаментальные основания соответствующих форм духовной культуры. Эти ценности преобразуются в индивидуальном сознании человека в смыслообразующие мотивы, определяющие направленность его личности. При этом общество начинает понимать, что духовность и нравственность, неразрывно связанные с социальной ответственностью и психологическим благополучием человека, не могут утверждаться только посредством стихийной социализации без целенаправленных специально организованных влияний основных институтов и агентов социализации – семьи, учреждений образования, СМИ и коммуникации. Особого внимания требует развитие личности в юношеском возрасте, в период формирования ценностной идентичности, становления мировоззренческой позиции. В этот период жизни человек решает основные социально-психологические задачи – поиск любви и спутника жизни, построение собственных жизненных перспектив. Это возраст, когда складывается система представлений о семье и браке, расширяется ролевая структура личности, которые во многом определяют психологическую модель развития будущих семейных отношений.

Современное социальное пространство демонстрирует многочисленные примеры снижения культурного уровня жизни. Резко усилившаяся имущественная дифференциация и борьба за материальный статус создали предпосылки для стихийного формирования нравов, базирующихся на эгоизме, гедонизме, прагматизме. Очевидна утрата частью молодёжи нравственных ориентиров, обесценивание таких категорий как совесть, стыд, милосердие, честь, долг, ответственность. Это опосредует, в свою очередь, в жизни общества такие проблемы как социальное сиротство, подростковая криминаленность, иждивенчество, наркомания, потеря интереса к учению и профессиональной деятельности, так называемые «гражданские браки» и др. Непринятие норм традиционной культуры негативно отражается на состоянии института семьи. Только духовно-нравственные ценности молодёжи становятся фундаментом для прочных семейных отношений, осознанного ответственного родительства и счастливого супружества. Поэтому в сознании современного белорусского общества проблема духовно-нравственного воспитания молодёжи приобретает стратегически важное значение. Педагогическая общественность и соответствующие государственные институты осознают необходимость серьёзного анализа как содержания, так и средств духовно-нравственного воздействия на молодёжь на всех этапах образовательного пространства. Стремительный возврат в психолого-педагогическую среду понятий «нравственное становление», «духовно-нравственное воспитание», «нравственное сознание» требует очень тонкого их понимания, чтобы избежать искажений глубинных смыслов как самих категорий, так и стоящих за ними явлений. Наукометрический анализ проблемных полей со-

временных психолого-педагогических исследований показал, что лишь небольшое число работ посвящено изучению формирования духовно-нравственных представлений о семье в юношеском возрасте (Берсеньева Т.А., Гармаев А.Ц., Рогозянский А.Б.). Предметом наших исследований стало выявление субъективной семантики духовно-нравственных семейных представлений у современной студенческой молодёжи (Саврицкий А.А., Захарук Н.М.). Теоретико-методологический анализ и систематизация духовно-нравственных представлений позволили выделить три основных направления: психолого-педагогическое, теологическое и святоотеческое. Как наиболее актуальное в нашей работе представлено психолого-педагогическое направление, в котором сценарий анализа структурно-содержательных компонентов духовно-нравственной сферы личности апеллирует к механизмам морального развития (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Л. Колберг). Идея русской педагогической школы видит развитие становящейся личности в способности различать добро и зло, быть свободной и любить, то есть иметь «сердечный ум». Нравственное становление личности в юности направлено на постижение высшего смысла жизни: добра, любви и справедливости и подкрепляться нравственным поведением человека. В зависимости от жизненного сценария в юности духовно-нравственные представления, в том числе и семейные, неоднозначно развиваются в ментальной сфере личности. Порой это долгий процесс поиска, сомнений, выбора собственной моральной позиции. Именно в юношеском возрасте происходит субъективная критическая переоценка семейных нравственных норм и представлений. Развитие нравственного сознания в юношеском возрасте может пониматься как система значений, личностных нравственных смыслов, определяющих отношение к миру и себе, как целостный феномен, который может быть раскрыт через понимание отдельных концептов, отражающих его сущностные черты. Юношеское подсознание чутко к истинной правде жизни их родителей, поэтому нередко происходит отвержение модели родительской семьи, если в ней лишь декларируются любовь, уважение и ответственность, но не подкрепляются истинным поведением. Важным моментом в этот период является приобщение к образам ролей материнства и отцовства, которые выступают ключевыми в системе духовно-нравственных семейных представлений.

Нами были отобраны основные нравственные категории, которые используются большинством авторов из всего множества ментальных презентаций: совесть, долг, честь, стыд. В исследовании субъективной семантики духовно-нравственных семейных представлений в качестве ассоциативных стимулов были использованы следующие: любовь, долг, честь, совесть, стыд, ответственность, воздержание, целомудрие. Несмотря на то, что значение этих категорий является общепринятым для человеческого общества, их реальное наполнение является динамичным и зависит от развитости индивида – личностной, психосоциальной зрелости и «уровня нравственного состояния общества» [1, с.8]. Экспериментальное исследование проводилось с использованием метода свободного ассоциативного эксперимента (АЭ), который является «наиболее разработанной техникой семантического анализа» [2, с.37]. В исследовании приняли участие две группы молодых людей в возрасте 17-25 лет (1 группа – студенты колледжа, 2 группа – постоянные члены православной молодёжной группы воскресной школы). Полученные данные позволили составить ассоциативные словарные статьи, которые позволяют анализировать субъективную семантику представлений молодых людей по каждой нравственной категории ассоциативного ряда. Ассоциативный словарь первой группы – студенты колледжа, составил 251 слово, второй группы – православная молодёжная группа - 302 слова. Число ассоциаций по каждому слову-стимулу находится в диапазоне от 24 (целомудрие) до 49 (любовь). Приоритетными категориями семейных представлений для первой группы молодёжи являются любовь, ответственность, честь; для второй – любовь, целомудрие, ответственность, воздержание, честь. Категория «целомудрие» в субъективной семантике молодёжи первой группы является самой обеднённой, при этом 9 студентов не дали ни одного ассоциата. Интерес представляет сравнительный анализ ядра, зоны ближайших смыслов и периферии категории «любовь». Установлено, что для обеих групп ядро включает ассоциат «счастье», ближайшие смыслы составляет «взаимность», а периферию – «главное, главная цель». Остальные ассоциаты (27) различны в исследуемых выборках. Вместе с тем, в них преобладает оптимистическое начало – радость, верность, тепло, милосердие, романтика, уважение, искренняя привязанность.

Анализ результатов АЭ подтверждает наличие связи структурно-содержательных характеристик нравственных семейных представлений юношей и девушек и их мировоззренческих позиций. Мировоззренческая позиция личности оказывает влияние на осмысление и принятие сущностных характеристик нравственных концептов, что и определяет личностные диспозиции молодёжи в сфере семейных представлений. Отмечается недостаточная сформированность духовно-нравственных категорий у студентов колледжа, выражающаяся в клишированности понятий, обеднённости представлений, неприятию отдельными молодыми людьми целомудрия, совести, ответственности как нрав-

ственных норм семейной жизни. Всё это актуализирует задачи всех институтов социализации по формированию нравственного сознания молодёжи в целом, и в сфере семейных представлений, в частности. В последние годы в Республике Беларусь эти задачи стали более успешно решаться благодаря реализации Программы сотрудничества государства и Белорусской Православной церкви по духовно-нравственному воспитанию детей и молодёжи.

#### Библиографический список

1. Юревич А.В. Нравственность как психологическая проблема // Вопросы психологии.- 2009.-№4.-С.3-13.
2. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. - СПб: Питер, 2005.- 480 с.

УДК 37.018.26

**О.А. Щирская**

*педагог-психолог, преподаватель*

*Государственное профессиональное образовательное учреждение*

*«Воркутинский педагогический колледж», Воркута, Российская Федерация*

#### ФОРМЫ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ СТУДЕНТОВ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПОДРОСТКОВОЙ НАРКОМАНИИ

**Аннотация.** В статье представлены актуальные проблемы первичной профилактики наркомании через родительскую аудиторию, описаны результаты исследовательской работы, проведенной в рамках психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса на базе ГПОУ «Воркутинский педагогический колледж» с целью поиска нетрадиционных форм повышения информированности родителей о первичной профилактике наркомании в подростковой среде.

**Ключевые слова.** Первичная профилактика наркомании, родительская аудитория, нетрадиционные формы профилактики, анкетирование родителей.

Недавние исследования в области лечения наркомании со всей очевидностью показали, что склонность к употреблению наркотиков, нездоровому образу жизни и к асоциальному поведению закладывается в самом раннем детстве. Поэтому в число значимых субъектов первичной профилактики наркомании среди детей, подростков и юношества следует отнести их ближайшее окружение: семью и родителей.

В Концепции профилактики злоупотребления ПАВ в образовательной среде широко представлены *технологии профилактики употребления ПАВ*, среди которых особое внимание уделяется *педагогическим технологиям* как основному структурному и содержательному компоненту всей профилактической системы [1]. Одним из условий *педагогической профилактики* является вовлечение в этот процесс всех основных институтов социализации несовершеннолетних и молодежи, в том числе семьи и ближайшего окружения.

Несмотря на понимание большинством родителей их основополагающей роли в воспитании и развитии своих детей, по оценкам специалистов в современном обществе имеют место следующие группы проблем:

1. Значительная часть родительской аудитории склонна рассматривать наркоманию как сугубо индивидуальную проблему отдельных людей.
2. Отсутствие знаний, навыков и современных социально адаптированных стратегий поведения у взрослой части населения, не позволяющим им оказывать необходимое воспитательное воздействие, психологическую и социальную поддержку детям.
3. Многие современные семьи характеризуются неблагоприятным психологическим климатом, неустойчивым типом взаимоотношений, дезориентациями ближайших и перспективных семейных целей, сведением смысла жизни к парадигме прагматичности.
4. Профилактика подростковой наркомании требует информирования взрослых, поскольку ранее данная проблема не обсуждалась так широко.



5. Профилактика наркомании в образовательных учреждениях носит ситуативный характер, о чем свидетельствуют официальные данные Федеральной службы по контролю за оборотом наркотиков, специализированных наркологических учреждений, МВД о росте правонарушений, совершенных несовершеннолетними в состоянии наркотического опьянения [3, с. 2].

В ГПОУ «Воркутинский педагогический колледж» проводилось исследование с целью поиска нетрадиционных форм повышения информированности родителей о первичной профилактике наркомании в подростковой среде.

На первом этапе нашего исследования, изучив нормативные и юридические акты, специальную и научно-методическую литературу, мы столкнулись с проблемой недостаточной разработанности в Российской Федерации форм антинаркотической профилактической работы образовательных учреждений через родительскую аудиторию. Большинство изученных нами форм профилактической работы не несут специфической нагрузки, не отвечают условиям системности и возрастной адекватности, основаны на активном и целесообразном участии родителей, направлены на условно-благополучный контингент родительской аудитории. В целом формы антинаркотической профилактической работы через родительскую аудиторию можно разделить на несколько групп: интерактивные (анкетирование, диагностика, дискуссии, круглые столы, конференции); традиционные (тематические классные часы, родительские собрания, вечера отдыха, семейные спортивные и интеллектуальные состязания, творческие конкурсы); просветительские (использование СМИ, выпуск информационных листков, стенды и уголки для родителей); государственно-общественные (создание попечительских советов, советов школ, советов отцов, городских и районных советов родителей) [1].

Обратившись к зарубежному опыту, мы обратили внимание на многоаспектность форм антинаркотической профилактики, с участием родителей: во-первых, это *информационные программы*, позволяющие родителям получить необходимую информацию о наркотиках, рекомендации о том, как узнать, что их ребенок употребляет наркотические средства, и к чему это может привести; во-вторых, деловые игры, обязательное участие в которых включено в договор о взаимодействии родителей с образовательным учреждением. Миссия такой формы – «Стабилизация и укрепление доверительных отношений в семье — одно из важнейших условий в решении наркопроблемы ребенка»; в-третьих, группы поддержки, которые создаются из более опытных родителей для обсуждения различных взглядов на причины и пути решения проблем, связанных с детьми; в-четвертых, родительские союзы, например, «Семейное взаимодействие», которые призывают семьи к работе по выявлению причин распространения наркомании и борьбе с ней. Такие союзы спонсируют лекторов, снабжают родителей информацией, налаживают связи между подобными группами.

На втором этапе мы провели анкетирование с целью оценки информированности родителей о подходах к решению проблемы наркотизации детей и молодежи и наиболее приемлемых способах получения информации по этой проблеме. В анкетировании приняли участие 268 родителей студентов и учащихся с 3 по 11 класс. Анкета, предложенная родителям, состояла из 10 вопросов.

Результаты анкетирования подтвердили наши опасения по поводу низкой информированности родителей о подходах к решению проблемы наркотизации детей и молодежи. Более 57% родителей заявили, что не интересуются данной проблемой, объясняя это разными причинами: благополучием семейной ситуации, положительным образом ребенка, отсутствием данной проблемы в городе. Лишь 4,5% респондентов указали названия Федеральных законов, целевые профилактические программы, Указ президента. В качестве основных причин наркотизации детей большинство родителей (75 %) назвали наличие у детей друзей-наркоманов, продажа наркотиков в школе, отсутствие контроля за ребенком.

Наибольшую известность - 100% - в родительской аудитории имеют опиаты (героин) и препараты конопли. Чуть более 30 % опрошенных назвали ЛСД и экстази. Только 12 % родителей смогли условно описать признаки употребления тех или иных наркотических препаратов. Наиболее противоречивые ответы родителей мы получили на вопрос о том, что родители намерены предпринять в случае подозрения наркотического опьянения или зависимости у ребенка. Выяснилось, что более 80 % родителей не дифференцируют понятия «опьянение» и «зависимость», более половины опрошенных описали аффективные способы реагирования «убью» (и другие способы лишения жизни), 28 % - «сдам в полицию», 18% - «сойду сума» (и другие расстройства). 15 % родителей все-таки высказали желание во всем спокойно разобраться, сдать анализы и довериться специалистам. На вопрос «с какого возраста надо начинать профилактику употребления наркотиков детьми», около 65 % родителей привели возрастную категорию от 12 до 14 лет, и лишь 2 % - с беременности мамы. В качестве основных методов воспитания с целью антинаркотической профилактики, более 90 % родителей указали «строгий контроль», 42 % - «пример родителей», 18 % - «специальные видеофильмы антинаркоти-

ческой направленности», более 50% - «вовлечение детей в кружки, секции, досуг, компьютер». Около трети опрошенных затруднились ответить, что именно они предпринимают для профилактики вовлечения своего ребенка в употребление наркотиков. Наиболее приемлемыми (удобными, доступными) формами информирования о походах к решению проблемы наркотизации детей и молодежи со стороны образовательного учреждения родителям представляются: 65 % - печатная продукция (буклеты, тематические издания, брошюры), 12 % - родительские собрания, обучающие занятия.

Таким образом, первые два этапа исследования позволили нам определить недостатки информированности родителей по данной проблеме и подойти к решению третьей задачи нашего исследования.

Реализацией задачи *третьего этапа* нашего исследования стала разработка тематического печатного издания – журнала для родителей «Медиатор». Использование такой формы информирования родительской аудитории предоставляет широкие возможности для осуществления систематической педагогической профилактики употребления наркотиков несовершеннолетним через родительскую аудиторию. Тематические выпуски такого издания могут осуществляться несколько раз в год и охватывать различные направления первичной профилактики с участием родителей: профилактика алкогольной и никотиновой зависимости, неблагополучия в семье, депрессивных расстройств, развития аддиктивного поведения, другими словами, тех или иных факторов риска, способствующих вовлечению детей в употребление наркотиков.

### Библиографический список

1. Концепция профилактики злоупотребления ПАВ в образовательной среде, утвержденная приказом Минобразования и науки Российской Федерации 5 сентября 2011 года № МД-1197/06.
2. Методические рекомендации по организации работы с родителями учащихся и студентов по профилактике наркомании в целях предупреждения её распространения среди подростков и молодежи. Управление аппарата Государственного антинаркотического комитета по Уральскому федеральному округу, 2009 г.
3. Об организации работы с родительской общественностью в регионах Российской Федерации. // Воспитательная работа в школе. 2003. № 9.
4. Самошкина Л., Гришина В., Перекрестов А. Программа первичной позитивной наркопрофилактики. // Воспитательная работа в школе. 2003. № 4. С. 58.

## СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

УДК 378.147

**М.А. Арипов**

*кандидат педагогических наук, профессор*

*ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»; «Дагестанский институт развития образования», Махачкала, Российская Федерация*

**Н.М. Арипова**

*старший преподаватель*

*ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет», Махачкала, Российская Федерация*

### ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛЬНОЙ МАЛОКОМПЛЕКТНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** В статье раскрывается сущность и содержание интегрированного обучения, характеризуются особенности его осуществления в условиях начальной малокомплектной школы с неродным языком обучения.

**Ключевые слова.** Интегрированное обучение, начальная малокомплектная школа, разнопредметные уроки.

Интегрированное усвоение знаний в последние годы становится одним из рычагов повышения эффективности усвоения учебного материала младшими школьниками, которое способствует формированию у них целостной картины мира. Интеграцию учебного материала на уроке из различных предметных областей можно назвать высшей степенью осуществления межпредметных связей.

В основе интегрированного обучения лежит система уроков, целью которой является объединение знаний из разных предметов и раскрытие их сущности посредством организации синтезированного восприятия учащимися изучаемого материала. Если учителю, работающему в обычных начальных классах общеобразовательной школы, для интегрированного преподнесения изучаемого материала необходимо создавать специальные условия, то учителю малокомплектной школы на разнопредметных уроках в классе-комплекте остается хорошо подготовиться к интегрированному уроку, в котором широко используются сведения из разных областей знаний и глубоко осуществляется межпредметная связь.

Мы склонны согласиться с мнением ученых о том, что психофизиологическое обоснование механизма овладения знаниями и процесса их интеграции возможно на основе двух психологических концепций - теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина) и ассоциативно-рефлекторной природы умственной деятельности (Е.Н. Кабанова-Меллер, Н. А. Менчинская, Ю. А. Самарин). При этом следует подчеркнуть, что в концепции Н. Ф. Талызиной механизм формирования новых знаний объясняется благодаря интеграции последовательно совершаемых обучаемым действий (действие с объектом в материальном виде, действие как внешнеречевая деятельность, внешняя речь про себя, внутренняя речь как акт мысли), объективная информация из окружающего мира становится достоянием сознания учащегося.

Условия малокомплектной школы создают определенные предпосылки комплексного формирования общеучебных или, если можно так назвать, универсальных учебных умений младших школьников. Здесь создаются условия интегрированного усвоения знаний как следствие интеграции умений и навыков учебно-познавательной деятельности. Так, для проведения хотя бы определенной части уроков в малокомплектной начальной школе приходится объединять по два разных предмета. Каждый урок, независимо от темы, приобретает окраску интеграции, поскольку учителю здесь приходится проводить интеграцию не только по близости тем, но и учитывать, чтобы эти темы соответствовали возрастным особенностям детей, уровню развития их познавательных возможностей. Необходимо учить детей видеть связь между явлениями природы и повседневной жизнью.

Надо заметить, что очень важным условием интеграции, как указывается в научных исследованиях, является построение учебного материала на основе подчинения его единой цели и функции. Предпочтительнее в начальных классах проводить интегрированное обучение на базе осуществления внутрипредметных и межпредметных связей. При интегрированном обучении младших школьников появляется возможность показать мир во всем его многообразии с привлечением разных знаний: литературы, музыки, живописи, что существенным образом способствует эмоциональному развитию личности ребенка и формированию у него творческого мышления. Методика организации интегрированного урока обеспечивает деятельность учителя и ученика на уровне субъектных отношений, в результате которых возникают возможности для совместного творчества и саморазвития участников образовательного процесса.

Наша опытная работа по формированию познавательных умений младших школьников в условиях начальных малокомплектных школ Центра организации деятельности образовательных учреждений зон отгонного животноводства Республики Дагестан показала, что интегрированные уроки обладают большими возможностями осуществления межпредметных связей. Целью уроков, построенных на интеграции содержания, было разностороннее изучение определённого объекта, явления, осмысленное восприятие окружающего, приведение знаний в определённую систему, пробуждение фантазии и интереса учащихся, развитие у них позитивно-эмоционального настроения. Привлечение интересного материала создавало большие возможности с разных сторон познать конкретное явление, понятие, добиться целостности знаний. Проведенный нами анализ действующих программ для начальной школы по разным предметам учебного плана свидетельствует о том, что они вполне обеспечивают возможности эффективного использования процесса интеграции содержания образования и, как следствие, формирования интегрированных знаний младших школьников. Уроки, включающие межпредметные знания, способствовали формированию общеучебных умений и навыков при соблюдении определенных дидактических условий их проведения. Это - включение ин-

тегрированных уроков в тематические и поурочные планы на основе координации содержания, конкретизация учебных задач с использованием интегрированных знаний, последовательное формирование учебных действий на уроках с общим содержанием, рациональное использование разнообразных средств, способствующих активизации познавательной деятельности учеников. Интегрированные знания включались в урок в виде фрагмента, отдельного этапа на протяжении всего урока. Здесь происходил перенос и обобщение знаний, совершались мыслительные процессы анализа и синтеза, формировались «комплексы фактов» как стадии в развитии общепредметных понятий.

На интегрированных уроках решались дидактические задачи двух и более учебных предметов. В ходе подготовки и проведения такого урока в целях более эффективного формирования общеучебных умений соблюдались следующие требования к их планированию и организации. Во-первых, учителя тщательно знакомились с психологическими и дидактическими основами протекания интеграционных процессов в содержании образования; во-вторых, выделялись в программе по каждому объединяемому учебному предмету сходные или имеющие общие аспекты темы; в-третьих, определялись связи между сходными элементами знаний в этих темах.

Менялась и последовательность изучения тем, на каждом таком уроке выделялись основные и сопутствующие цели, продумывались основные учебные навыки, формируемые на уроке. Структура этих уроков требовала особой четкости и стройности, продуманности и логической последовательности, взаимосвязи изучаемого материала по различным предметам на всех этапах учебной деятельности. Это успешно достигалось за счет более компактного, сконцентрированного и четкого использования учебного материала рабочей программы, а также с помощью подключения некоторых современных способов организации учебного процесса.

Эффективность интеграции, на наш взгляд, зависит от многих факторов. Это - сочетание учебных предметов и изучаемых тем, уровень подготовки учителя, включающий отбор содержания, методов, приемов работы и других. По нашему мнению, наиболее удачны для интеграции в начальной малокомплектной школе такие предметы, как чтение - русский язык, чтение - природоведение, чтение - изобразительное искусство - музыка, природоведение - труд, математика. При этом, конечно же, надо учитывать количество недельных часов, отведенных учебным планом для изучения этих предметов. Мы считаем целесообразным разрабатывать и апробировать систему интегрированных уроков, психологической и методической основой которых будет установление связей между понятиями, общими в ряде учебных предметов.

На наш взгляд, интегрированные уроки должны отвечать следующим требованиям. Прежде всего, такой урок должен дать ребенку самые различные знания. В его ходе учитель должен повысить познавательный интерес школьников, активизировать мыслительную деятельность учащихся, и, наконец, дети должны проявлять творческие способности. Такие уроки нельзя проводить часто, чтобы не потерялись новизна и интерес. Кроме того, не все темы и разделы учебной программы начальной школы можно и нужно интегрировать.

Достаточно полно изучив сущность возникновения идеи интегрированного обучения в истории педагогической мысли, современное состояние проблемы интегрированного преподавания знаний младшим школьникам в условиях малокомплектной школы, мы можем сказать, что там заложены большие потенциальные возможности формирования познавательных учебных умений, имеющих первостепенное значение в осмыслении и усвоении программного материала. Вместе с тем надо заметить, что интегрированное усвоение знаний на уроках в условиях дагестанской начальной малокомплектной школы происходит в достаточно трудных и необычных условиях. Это непосредственно связано с языком обучения и недостаточно полным владением значительной частью учащихся, поступающих в первый класс, литературным родным и русским языком, на которых осуществляется процесс обучения.

#### **Библиографический список**

1. Арипов М. А. Малокомплектные школы Дагестана. – Махачкала: ДГПУ, 2012. - 182 с.
2. Арипов М. А. Малокомплектная начальная школа в Дагестане: функционирование, специфика, проблемы. - Махачкала: ДГПУ, 2001. - 64 с.
3. Борисевич А. Р. Интегрированные уроки. - Минск: Красико-Принт, 2014. - 173 с.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / под ред. А. Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2011. - 148 с.

**Е.А. Воробьева**

*старший преподаватель*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

## ИЗУЧЕНИЕ СТАРОСЛАВЯНИЗМОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме изучения в начальной школе слов старославянского происхождения с точки зрения формирования ценностных ориентаций обучающихся.

**Ключевые слова.** Лексика, история языка, старославянский язык, старославянизмы, начальная школа,

Огромную роль в формировании личности играет школьное образование и воспитание в области родного языка. Основное внимание языковому образованию в школе уделяется на уроках русского языка, где перед учителем открываются большие возможности не только передавать знания, но и прививать любовь к родному языку, родной культуре, духовному опыту предшествующих поколений, тем самым направляя в нужное русло повседневный мир учащихся.

Безусловно, на формирование духовного мира и духовной культуры ребенка большое влияние может оказать изучение тех разделов русской лексики, которые связаны с отражением внутреннего мира личности, ее нравственной сферы. К числу таких лексических единиц относятся, в первую очередь, старославянизмы.

Под старославянизмами понимаются слова или морфемы (элементы слов), заимствованные русским языком из старославянского языка. Русский литературный язык на протяжении многих веков вбирал в себя целые пласты слов и фразеологических оборотов старославянского происхождения. Поэтому обращение к лексике старославянского языка не только позволит затронуть морально – нравственную сторону души школьника, но и обогатить его словарный запас, предупредить возникновение сложностей при анализе художественного текста.

Употребляя в речи такие высокие слова, как: *истина, святыня, творение, храм, древо, благодать, благо, благодетель, священный, клятва* или нейтральные и обычные: *жизнь, одежда, зло, работа, храбрый, враг, воспитатель, вратарь, освещение, гражданин* – носители русского языка часто не знают о старославянском происхождении данных лексических единиц. Тогда как старославянский язык оказал значительное влияние на формирование русского литературного языка.

Хорошо известно, что слово несет в себе энергию души, помогает понять внутренний мир человека, особенности его миропонимания. Небрежное обращение со старославянизмами свидетельствует о недостаточно высоком уровне культуры и воспитанности носителя языка, его скудных познаниях в области истории. К сожалению, в школьном курсе русского языка более пристальное внимание отводится изучению заимствований из неславянских языков. Это отражается и в государственных стандартах для общего среднего образования по русскому языку.

Учитывая все вышеизложенное, учителю следует проявлять инициативу и самостоятельно знакомить обучающихся с лексикой старославянского происхождения, используя собственные дидактические материалы. Хорошо известно, что школьникам интереснее осваивать предмет, если учитель обращается к истории русского языка, показывает параллели и соответствия с другими языками.

Практическая работа по изучению старославянизмов может начинаться уже в начальной школе. Ведь без обращения к старославянской лексике в школьном курсе русского языка невозможно сформировать по-настоящему грамотного человека, имеющего представление о морально – нравственном аспекте бытия, интересующегося проблемами родного языка и его истории, а также способного к самосовершенствованию.

Мы выявили возможности усвоения старославянской лексики учащимися начальных классов. Проведение подобной работы более актуально именно среди младших школьников, так как они проявляют большую заинтересованность в этом. Так, была разработана система упражнений и заданий для наиболее успешного осуществления данной работы не только в Православных гимназиях, но и в светских общеобразовательных школах.

Преподавание родного языка, знакомство с историей формирования его словарного состава содействует самосохранению и саморазвитию языка, реально обеспечивая его будущую жизнь, будущее историческое бытие народа.

На уроках русского языка в общеобразовательной школе можно использовать следующие задания и упражнения. Данные упражнения связаны со звуковыми или грамматическими особенностями старославянских слов.

### Упражнение 1.

Задание: Найдите старославянский корень в словах:

*Единство, поединок, воедино, присоединение.*

### Упражнение 2.

Задание: Подберите однокоренные слова к словам старославянского происхождения:

*Плен (пленный, пленник, пленить...)*

*Враг (вражий, вражеский, враждовать...)*

*Глава (главенство, главный, заглавие...)*

*Время (временный, времечко...)*

Какова отличительная особенность этих слов? (Неполногласное сочетание в корне слов –ле-, -ра-, -ла-, -ре-)

### Упражнение 3.

Пояснение: если в старославянском языке в корне слова встречаем **жд**, то в русском языке в том же корне будет **ж**; если **щ**, то в русском **ч**.

Задание: Найдите и подчеркните только те слова, которые имеют старославянское сочетание:

*Принуждать, насаждать, чуждый, чуждой, хождение, надежда, нужда, нужно.*

*Пещера, ночь, хочешь, пичкать, пища, пицеварение, свеча, освещать, дочь, немощь, помочь, помощник.*

### Упражнение 4.

Цель данного задания: знакомство обучающихся с этимологией некоторых старославянских слов.

Задания проводятся на нескольких уроках.

Задание: Запишите данные слова и запомните их значение. (Значение может быть растолковано учителем). Составьте с данными словами предложения. Какие корни встречаются в ряде слов? О чем это говорит?

*Благодать* – ощущение всякой приятности; добро, благо, которое дает нам тот, кто производит в душе нашей какое-либо удовольствие. «... *Излияся благодать на устах твоих...*» значит слова твои всякому приятны.

*Благолюбие* – любовь блага, т.е. добра. *Благолюбивый* – любящий благо, уклоняющийся от зла. *Благолюбец* – любитель добрых дел.

*Благость / благостыня (милость и милостыня)* – благость – свойство души, благостыня деяния (делание) сего свойства.

*Благоухание* – приятный запах.

*Веление / велелота* – великая лепота – великолепиие.

*Велемудрие* – великое мудрствование; велемудрый – весьма разумный.

*Великодаровитый* – тот, кто может давать великие дары.

*Вождеделение* – сильное желание чего-либо.

*Доблестные* – изящное свойство, доброта, превосходство, доблесть души.

*Доблестный* - значит высокий; твердый духом; благий душою.

*Младенствовать* – быть в младенческом состоянии.

*Начертание* – изображение на чем-нибудь какого-либо образа чертами.

*Слабосердие* – слабость сердца, заключающая в себе малодушие и трусость.

Таким образом, мы считаем возможным изучение элементов старославянского языка уже младшими школьниками. Это необходимо им для того, чтобы расширить и совершенствовать словарный запас, углубить знания, касающиеся истории родного языка и своей страны, познать ту одухотворенность, которой насыщен старославянский язык. Как писал известный русский философ Иван Ильин: «Язык вмещает в себе таинственным и сосредоточенным образом всю душу, всё прошлое, весь духовный уклад и все творческие замыслы народа».

### Библиографический список

1. Загоровская О. В. Русский язык как явление уникальной национальной культуры и величайшая национально – культурная ценность русского народа / О. В. Загоровская // Русский язык и его место в современной мировой культуре / Воронеж. гос. ун – т. – Воронеж, 2003.

2. Современный русский литературный язык / П. А. Лекант [и др.]. - М.: Высшая школа, 2011.
3. Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т. 3 / М.: Мысль, 2001.
4. Струкова Т. Г. Повседневность и литература / Т. Г. Струкова // [www.vspu.ac.ru/text/povsednevnost](http://www.vspu.ac.ru/text/povsednevnost) (10.10.10).

УДК 373

**М.И. Гар**

*учитель*

*Муниципальное образовательное учреждение «Средняя школа № 58  
с углублённым изучением предметов естественно-математического цикла»,  
Ярославль, Российская Федерация*

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** Проектная деятельность в современной школе является актуальной. Использование метода проекта даёт возможность формировать ключевые компетенции, определяющие современное качество образования.

**Ключевые слова.** Проект, метод проекта, проектная деятельность.

Проектная деятельность является неотъемлемой частью образовательной практики учителя. Современный учитель ориентирован не на багаж знаний, который получит ученик, а на способы достижения этих знаний. Одним из таких способов является метод проекта. Проект, в рамках образовательной деятельности, есть особое результативное действие, совершаемое в специально организованных педагогом безопасных условиях, которые дают ребёнку возможность действовать самостоятельно и получать результат [3]. В рамках нашей публикации мы бы хотели подробнее рассмотреть такие вопросы, как педагогические условия метода проекта, мотивация учащихся к участию в проектной деятельности, выбор темы проекта.

Для продуктивного использования метода проекта необходимы определённые педагогические условия: сформированность у учащихся ряда коммуникативных умений, развитие мышления учащихся, определённая “интеллектуальная зрелость”, опыт самооценочной и оценочной деятельности. Несформированность перечисленных выше умений, отсутствие опыта продуктивных групповых взаимодействий, содержательной самооценки крайне затрудняет проектную деятельность или делает её невозможной. Советуем учителям использовать следующие приёмы: проблемное введение в тему урока; совместная (с учащимися) постановка целей и задач урока; преобразование деформированных планов выполнения заданий, самостоятельное составление планов решения учебных задач; подбор детьми материалов по интересующим их вопросам, структурирование информации, выделение в ней главного; поиск альтернативных способов решения проблемных ситуаций; формулировка правил общения в классе, взаимоконтроль за их соблюдением; самооценка и самоанализ процесса результата решения учебных задач с помощью оценочных отрезков, листов достижений и т.д. [1].

Проектная деятельность, бесспорно, полезна, интересна, увлекательна для учеников, содействует формированию личностных результатов [4]. И в тоже время, эта работа имеет относительно высокий уровень сложности педагогической деятельности [5]. Требования к учебному проекту – совершенно особые: необходимо наличие социально значимой задачи (проблемы) – исследовательской, информационной, практической; выполнение проекта начинается с планирования действий по разрешению проблемы, иными словами – с проектирования самого проекта, в частности – с определения вида продукта и формы презентации, важной частью плана является пооперационная разработка проекта, в которой указан перечень конкретных действий с указанием выходов, сроков и ответственных; каждый проект требует исследовательской работы учащихся. Особенность проектной деятельности заключается в поиске информации, которая затем будет обработана, осмыслена и представлена участникам проектной группы; результатом работы над проектом должен стать продукт (например, атлас выдуманного материка, буклет, плакат, игра, карта, коллекция, исторический костюм, модель, макет чего-либо, мультимедийный продукт, сценарий, серия иллюстраций, спектакль). На этом сложном пути учитель сталкивается с рядом проблем и вопросов. Например, как выбрать тему проекта? Нередко те-

мы учитель задаёт в готовом виде без учёта сферы актуальных интересов учеников. Трудно после этого ждать заинтересованности детей. Творческая группа учителей и психологов нашей школы создала серию буклетов с возможными темами проектов по разным учебным предметам. Темы составлялись с учётом содержания учебников. Приведём примеры таких тем. Математика: история возникновения цифр, виды календарей, виды часов, координаты в географии и математике. Русский язык: виды словарей, заимствованные и исконные слова, фразеологизмы в нашей жизни. Литературное чтение: сказки-цепочки, сказочные имена, жадины и лентяи в сказках, писатели-натуралисты. Окружающий мир: праздники древности и современности, культура народов России, лишайник-загадка для учёных, способы очистки воды. Во внеклассной работе, выбирая темы проектов, можно ориентироваться на праздничные и памятные даты календаря, на воспитательный план школы, на городские мероприятия для школьников. Можно мотивировать учащихся, используя фантазию и мастерство самого учителя. Интерес к теме выстраивается, конечно, с учетом имеющегося у детей учебного и жизненного опыта, их возрастных особенностей и предпочтений. Тема должна быть не только близка и интересна, но и доступна, т.е. находится в зоне ближайшего развития.

Учащиеся с большим интересом участвуют в проектной деятельности как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Особенно интересны детям были проекты: «Моя Азбучка», «Моя любимая цифра», «Чудо-дерево Корнея Чуковского», «Музей старинных вещей», «Родословное древо семьи», «Банк заданий по русскому языку и математике», «Великие люди России» «Путешествие по материкам», «Наши бабушки», «Профессии наших родителей», «Великие открытия и изобретения», «Клуб любителей животных», «Времена года в моих фотографиях». Ученики рисуют плакаты, оформляют книжки-малышки, тематические альбомы, буклеты, делают макеты и модели. Результаты проектов мы представляем на школьных выставках, на родительских собраниях. Ежегодно в нашей школе проходит День проектов.

Для создания условий, в которых ребёнок будет активен, самостоятелен и инициативен, нами используются следующие приёмы: письменные опросы для изучения актуальных интересов детей и дальнейшего определения тематики будущих проектов («Ответ на какой вопрос тебе было бы сегодня интереснее всего получить?» «Какая проблема тебя в настоящий момент волнует больше всего?»); мозговой штурм для непосредственной формулировки темы коллективного проекта; совместное обсуждение критериев оценки результативности проектной деятельности, типа, содержания и места проведения защиты проекта, составление плана презентации; коллективное составление алгоритмов (планов) самооценки разных видов проектов [2].

Один из важных этапов проектной деятельности – презентация полученного результата. Текст презентации для ученика должен соответствовать его возрасту. Термины «предмет», «объект», «гипотеза» в начальной школе неуместны. Гораздо ценнее в презентациях младших школьников будут слова, раскрывающие процесс выполнения проекта и отношение к нему автора: меня поразило, заинтересовало, удивило, я предположил, захотел изучить, узнать, проверить. В презентации необходимо представить продукт деятельности, которым может быть либо изделие, либо демонстрация опыта, который входил в экспериментальную часть проекта. В пособии «Как организовать проектную деятельность учащихся» И.С.Сергеев предлагает примеры проектных презентаций: деловая игра, сочиненный диалог исторических или литературных персонажей, защита на Ученом Совете, игра с залом, защита реферата, инсценировка реального или вымышленного исторического события, отчет исследовательской экспедиции, пресс-конференция, ролевая игра [5].

После защиты проекта необходимо провести рефлексию проектной деятельности, в которой учащиеся отвечают на следующие вопросы: была ли достигнута цель проекта? что нового ты узнал для себя? научился ли ты распределять время, когда работаешь? что ты сделал бы по-другому? что получилось у тебя лучше всего? что для тебя было трудным в процессе работы над заданием? что для тебя было лёгким в процессе работы над заданием? В процессе работы над проектом изменяется тип отношений, повышается уровень ответственности и компетентности как ученика, так и учителя. Учитель постепенно превращается в коллегу, в старшего партнёра по разработке проекта. Этот метод можно рассматривать как технологию сотрудничества.

Если выполнение проекта проходит в режиме сочетания урочных, внеурочных и внешкольных занятий, то, как правило, привлекаются родители. Однако, при этом важно, чтобы они не брали на себя выполнение части работы детей над проектами, иначе губится сама идея метода проектов. Вместе с тем помощь советом, информацией, проявление заинтересованности со стороны родителей – важный фактор поддержки мотивации школьников. С этой целью в нашей школе уже в 1 классе проходит собрание-лекция, на котором учителя разъясняют родителям суть проектной деятельности, формы возможного участия родителей в ней.



В заключении выделим общие правила для руководителя проекта: 1. Подходите к проведению этой работы творчески. 2. Не сдерживайте инициативу учащихся. 3. Поощряйте самостоятельность, избегайте прямых инструкций. 4. Не спешите с вынесением оценочных суждений. 5. Обратите внимание на основные составляющие процесса усвоения знаний: учите проследить связи между предметами, событиями и явлениями; старайтесь формировать навыки самостоятельного решения проблем исследования; старайтесь обучать школьника умениям анализировать, синтезировать, классифицировать получаемую им информацию.

#### Библиографический список

1. Иванова Н.В. Анализ основных проблем организации проектной деятельности младших школьников. // Начальная школа, 2011, №7
2. Иванова А.М. Проектная деятельность как средство воспитания экологической культуры младших школьников. // Завуч начальной школы, 2010, №4
3. Корсакова С.В. Проектная деятельность с использованием информационных технологий. // Завуч начальной школы, 2010, №4
4. Серафимович И.В., Баранова Ю.Г., Куликова С.Ю. К вопросу об особенностях социально-психологического сопровождения процессов формирования и развития личностных результатов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Том 5. № 2(15) С.262-268.
5. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. – М., 2005.

УДК 37.01:331.101.21

**Т. Е. Ежова**

*кандидат педагогических наук, доцент  
Национальный педагогический университет  
им. М. П. Драгоманова, Киев, Украина*

#### ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЫ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ПРАВА ДЕТЕЙ НА ТРУД

**Аннотация.** В статье определены составляющие педагогического обеспечения права детей на труд: педагогическое содействие реализации права на труд; педагогическая охрана права детей на труд; педагогическая защита права детей на труд.

**Ключевые слова.** Право на труд, правовое воспитание, трудовое обучение.

Согласно законодательству Украины, право на труд предоставляется гражданам Украины с 16-ти лет, а в отдельных случаях – с 15-ти лет. Поскольку данный возраст официально считается детским и ребенок посещает в этом возрасте школу, мы считаем целесообразным рассмотреть возможности обеспечения права детей на труд педагогическими средствами.

Право на труд дает человеку возможность зарабатывать себе на жизнь трудом, который он сознательно выбирает, работать в безопасных условиях и получать заработную плату не ниже установленного законодательством минимума. Однако, чтобы человек мог сознательно выбирать для себя вид труда, он должен знать, из чего выбирать, иметь возможность овладеть понравившейся профессией, а потом иметь возможность трудоустроиться по специальности и, в случае необходимости, уметь защитить себя от не порядочных работодателей. Очевидно, что первоначально все необходимые для этого знания, умения и навыки ребенок приобретает в школе. Таким образом, школа содействует обеспечению права граждан, в частности детей, на труд.

Анализ научных работ в области теории государства и права, а также философии права (Н.М. Опольская, С.А. Саблук, П.М. Рабинович и др.) дал нам возможность сформулировать и обосновать понятия «организационно-педагогическое обеспечение прав детей», определить составляющие и механизм обеспечения прав детей педагогическими средствами [1]. Так, *организационно-педагогическое обеспечение прав детей* (обеспечение прав детей в условиях учебного заведения) мы понимаем как реализацию, охрану и защиту прав ребенка педагогическими средствами на основе субъект-субъектного взаимодействия с ребенком и его семьей.

*Педагогическая реализация прав детей* состоит в создании в учебном заведении благоприятной для реализации определенных прав детей среды, которая даст каждому ребенку возможность осо-

знать свои права и беспрепятственно ими пользоваться. Очевидно, что в рассматриваемом случае речь может идти не о самой реализации права, а лишь о содействии школой реализации права детей на труд. Такое содействие может осуществляться в ходе профориентации и допрофессионального обучения. Таким образом, работа школы будет направлена на создание основы для обеспечения права на труд выпускникам.

*Педагогическая охрана прав детей* состоит в устранении или ослаблении педагогическими средствами возможных препятствий для их реализации. Такие препятствия могут находиться как в учебном заведении, так и за его пределами. Устранение препятствий для реализации прав детей в учебном заведении осуществляется в результате деятельности педагогов по усовершенствованию учебно-воспитательного процесса. Очевидно, в данном случае речь может идти о поиске инновационных форм профориентации и допрофессионального обучения, правового обучения и воспитания. Если препятствия для реализации прав детей находятся за пределами учебного заведения, то чаще всего речь может идти лишь об ослаблении их влияния на детей, которое осуществляется путем формирования у детей адекватного отношения к негативным факторам социальной среды, умения критически оценивать ситуацию и принимать решения, направленные на решение проблем, связанных с возможностью нарушения прав. Препятствием для реализации права детей на труд за пределами учебного заведения может быть затруднение в поиске работы или вообще невозможность ее найти. В данном случае речь может идти об обучении детей разным способам поиска работы. Таким образом, работа школы будет направлена как на содействие охране права учеников на труд, так и на создание основы для обеспечения данного права выпускникам.

*Педагогическая защита прав детей* состоит в прекращении педагогическими средствами их нарушений, что осуществляется путем педагогической поддержки детей в преодолении ими определенного жизненного неблагополучия. Таким неблагополучием для работающих детей может быть целый ряд обстоятельств: подобная рабству практика использования детского труда (работа по принуждению, обман, долговые обязательства, ограничение или лишение свободы и т.п.); привлечение детей к наиболее тяжелым формам труда, что отрицательно влияет на их физическое, психическое, умственное и нравственное развитие. Однако даже во внешне благополучной организации может происходить серьезное нарушение трудового законодательства и, следовательно, нарушение права детей на труд: привлечение их к работе без надлежащего оформления трудовых отношений; превышение норм рабочего времени; привлечение к работе в ночное время; несоблюдение сроков выплаты заработной платы; несоблюдение требований относительно проведения медицинского осмотра [2, с. 19-72]. Основным направлением работы с детьми в этом случае будет просветительско-профилактическая деятельность школы. Ребенок должен знать свои права, условия, на которых он может быть принят на работу и условия оплаты его труда, иметь элементарные трудовые навыки, знать технику безопасности. Таким образом, работа школы будет направлена на защиту права учеников на труд.

Рассмотрим подробнее данные направления работы школы по обеспечению права детей на труд.

Определить склонность ребенка к той или иной профессии помогает профориентация, составляющими которой являются профинформация, профконсультация и профотбор. Не вдаваясь в подробное рассмотрение методики проведения профориентации, остановимся коротко на ее компонентах, чтобы показать ресурсы и роль школы в профессиональном самоопределении учеников.

Классическим инструментом профотбора является диагностический опросник Е.А. Климова, который дает школе достаточные возможности помочь ученикам разобраться в своих интересах и сознательно подойти к выбору будущей профессии.

Анализ научных работ, посвященных вопросам проведения профконсультаций (Н.И. Поддячий, Н.С. Пряжников, Б.А. Федоришин и др.) дал возможность определить основные моменты, на которые необходимо обращать внимание детей при ознакомлении их с разными видами профессий: достоинства и недостатки данной профессии (степень тяжести и напряженности работы, вероятность травматизма, медицинские противопоказания, профессиональные заболевания, риск безработицы); возможные места работы; учебные заведения, где данную профессию можно получить.

Допрофессиональная подготовка реализуется через трудовое обучение в школе II ступени и профильное обучение в школе III ступени. Однако даже при хорошо организованном обучении полученные знания, умения и навыки могут так и остаться невостребованными, если человек не находит работу. Заметим, что школа может лишь опосредованно содействовать трудоустройству своих учеников и выпускников. Такое содействие состоит в обучении детей поиску работы.

Как отмечалось выше, значительное количество детей работает в неблагоприятных, а часто и вредных условиях. Для того, чтобы помочь ребенку не попасть в такую ситуацию, чтобы уберечь его от эксплуатации, необходимо последовательно осуществлять правовое воспитание. Такое воспитание начинается задолго до получения ребенком права на труд (Г.П. Давыдов, А.А. Лопатина, М.В. Скребцова и др.). Так, например, на уроках охраны здоровья в третьем классе детей учат уверенно отказываться от опасных предложений, отрабатываются разные способы отказа. В четвертом классе детей знакомят со службой «Телефон доверия» и учат ею пользоваться. Во внеурочное время в школе должна регулярно проводиться информационно-разъяснительная работа относительно предотвращения опасных ситуаций, связанных с эксплуатацией. Ознакомление детей с трудовым законодательством осуществляется в курсе изучения правоведения (9 кл.). Так, согласно действующей программе, ученики рассматривают следующие вопросы: содержание права на труд; регулирование законодательством трудовых отношений; сущность трудового договора; регулирование законодательством труда несовершеннолетних; право несовершеннолетних на предпринимательскую деятельность; процедура регистрации предпринимателя. Обучение предусматривает анализ и решение правовых ситуаций, связанных с трудоустройством и работой несовершеннолетних лиц; формирование навыков составления резюме для приема на работу.

Таким образом, деятельность школы может осуществляться в двух направлениях: 1) содействие обеспечению права на труд учащихся, которые работают в свободное от учебы время; 2) создание предпосылок для обеспечения права на труд выпускникам школы.

#### Библиографический список:

1. Ежова Т. Возможности школы в обеспечении прав детей // Психолого-педагогические проблемы сельской школы : сб. науч. работ Уманского гос. пед. ун-та им. Павла Тычины / [ред. кол.: Побірченко Н. С. и др.]. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2013. – Вып. 47. – С. 74-79. (на укр. яз.)
2. Работающие дети как социально-педагогический феномен: уч.-метод. пособ. / [О. П. Петрашук, З. Доннелл, С. Д. Максименко и др.]. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 511 с. (на укр. яз.)

УДК 37.018.2

**Т. Л. Жукова, С. А. Воеводина**

*старший преподаватель; старший преподаватель*

*Учреждение образования «Полоцкий государственный университет», Новополоцк, Республика Беларусь*

#### УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема управления процессом воспитания в контексте формирования у школьников системы отношений личности с окружающим миром и самим собой.

**Ключевые слова.** Управление, воспитание, отношения, личность.

Для начала XXI столетия характерны столь существенные социальные изменения в жизни нашего общества, что их сущность и степень воздействия, прежде всего на подрастающее поколение, будут по настоящему осознаны лишь по истечению определенного времени. Все они находят непосредственное отражение в воспитании школьников, в становлении их личности, формировании системы жизненных ценностей, адаптации к новым явлениям действительности, выработки у учащихся ответственности за настоящее и будущее.

Осуществление процесса воспитания школьников и в теоретическом и в практическом аспекте предполагает знание педагогами, как научных основ воспитательного процесса, так и его организации и осуществления в условиях современной школы. Как к любому социальному явлению, к воспитанию применимы основные принципы теории управления, именно поэтому сегодня не вызывает сомнения правомерность использования термина «управление» по отношению к воспитательному процессу.

Любое управление предполагает наличие предмета, цели и средств. Предметом педагогического управления является та система отношений к окружающему миру и к самому себе, которую выстраивают воспитанники в процессе своего взросления; целью – формирование важных качеств социально зрелой личности, способной быть субъектом своей жизнедеятельности; средством – деятельность субъектов управления, реализуемые ими функции, формы и методы.

Управление должно рассматриваться с одной стороны, как создание условий для реализации целей гуманистического воспитания, с другой стороны, как процесс воздействия на развивающуюся систему отношений личности. Сложность управления процессом воспитания связана с особенностями данного педагогического явления: многофакторностью влияний на личность воспитанника, противоречивостью, взаимоисключаемостью многих из этих влияний, отсроченностью результатов, обусловленностью этих результатов активностью самой личности. Другая сложность – это определенный взгляд на учащихся сквозь призму специализации для учителей-предметников, который всегда страдает односторонностью.

Эффективность осуществления управления воспитанием обеспечивается при условии цикличности. Данное положение представляет определенный аспект технологизации процесса воспитания. Это значит, что любой акт воспитательного взаимодействия должен представлять собой логически заверченный цикл, обеспечивающий гарантированно высокий результат. В области управления воспитанием школьников этот цикл может быть представлен как:

- первоначальное диагностирование уровня воспитанности коллектива и отдельных воспитанников и формулирование на основе полученных результатов целей и задач воспитания;
- проектирование развития необходимых качеств, характеристик личности, исходя из поставленных целей, задач воспитания;
- планирование соответствующих воспитательных действий;
- организация непосредственного воспитательного взаимодействия;
- сбор информации об изменениях, происходящих у конкретной личности и внесение при необходимости нужных корректив;
- итоговое диагностирование, сравнение достигнутых результатов с первоначальным уровнем развития личности, коллектива.

Указанные звенья находятся в тесной, логической взаимосвязи, что способствует достижению оптимального результата и позволяет осуществлять новый цикл с соответствующими ему более сложными целями и задачами, обеспечивающими дальнейшее развитие личности, коллектива [3, с.93].

Особого внимания заслуживает предмет управления - система отношений личности. На разных возрастных этапах развития у личности возникает потребность в формировании тех или иных групп отношений. Так, например, в подростковом возрасте это отношения в личностной сфере: отношение к будущему, отношения с другим полом, отношение к собственному «Я» и другие. В раннем юношеском возрасте это отношения в социальной сфере: отношения с родителями, отношения со сверстниками, отношение к школе, отношения, связанные со свободным временем [1, с. 84].

Все эти и другие отношения могут формироваться двумя путями:

1. путь управления процессом их становления, организуемый как целенаправленный и систематический в условиях общеобразовательной школы под руководством педагогов-воспитателей;
2. путь спонтанного, неуправляемого развития отношений в условиях жизненного цикла, социальной, повседневной действительности [2].

Данные пути не противоречат друг другу, они действуют на развитие системы отношений взаимодополнительно, отдавая приоритет конкретному моменту становления личности.

В соответствии с вышеизложенным, можно выделить следующие способы управления процессом воспитания. Во-первых, это изменение внешних условий воспитания так, чтобы они естественным образом усиливали те мотивы и побуждения, которые в данном возрасте по своему содержанию выступают для личности в качестве актуальных. Такие побуждения, при их систематической активизации, постепенно укрепляются и переходят в более устойчивые образования - отношения. Система сформированных отношений данного возраста становится базовой и создает предпосылки для развития новых, соответствующих следующему возрасту отношений.

Второй способ управления воспитанием состоит в интериоризации личностью тех целей, идеалов, побуждений, готовых моделей поведения, которые предъявляет ему педагог и которые сам учащийся должен постепенно превратить из внешне воспринимаемых во внутренне принятые и реально действующие. Данный способ в своей основе опирается на самостоятельную со стороны школьника сознательно-волевую работу по переосмыслению своего отношения к действительности. Такая смыс-

ловая переработка действующей системы отношений возможна в том случае, если со стороны педагога обеспечивается объяснение смысла формируемых отношений, соотнесение их с другими, предупреждение ошибок и стихийности в их усвоении.

Управление процессом воспитания в контексте формирования системы отношений, требует использования как первого, так и второго способов. Это обусловлено тем, что оба они содержат в себе как положительные моменты, так и отрицательные. Например, при организации процесса воспитания в соответствии с первым способом, то есть в соответствии с изменением тех или иных психолого-педагогических условий, нельзя быть уверенным, что сформируются именно требуемые отношения. Именно поэтому необходимо дополнить их другим способом, согласно которому воспитанникам предъявляются готовые требования, нормы поведения, идеалы и отношения, имеющие ценность для данного возраста, объясняется их смысл и необходимость. В то же время, второй способ допускает возможность формального, «искусственного» усвоения системы отношений и их воспроизведение в деятельности будет носить только внешний характер, что противоречит цели воспитания, предполагающей формирование разносторонне развитой личности, субъекта своей жизнедеятельности, стремящейся к саморазвитию и самоактуализации.

Таким образом, управление процессом воспитания предполагает как целенаправленную деятельность воспитателя, так и сознательно-волевую деятельность воспитанника по формированию взглядов, убеждений, отношений, способствующих превращению внешнего воспитательного управления во внутреннюю систему самоуправления и самовоспитания.

### Библиографический список

1. Жукова Т. Л., Воеводина С. А. Педагогические условия преемственности воспитания в контексте формирования системы отношений Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: Сборник материалов X Международной научно-практической конференции / под ред. канд. пед. наук, доц. А. В. Немчинова. – М.: Изд-во «Перо»; Вольск: Тип. ВВИМО, 2016. – Ч. 3. Актуальные проблемы психологии и педагогики. В 2 кн. Кн. 1. – С. 83-86.
2. Жукова Т. Л. Формирование системы отношений школьников как условие реализации преемственности воспитания // Вестник ПГУ: Научно-теоретический ежемесячный журнал. Серия Е (педагогические науки) – 2010. - №5. - С. 41-46.
3. Шумская Л. И., Завадская Ж. З. Основы воспитательной работы с молодежью. – Мн., 2000. – 204 с.

УДК 159.925-043.86:376.353(043.3)

**Н.В.Иваншева**

*научный сотрудник*

*Институт специальной педагогики*

*НАПН Украины, Киев, Украина*

### РОЛЬ УКРАИНСКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ ГЛУХОГО РЕБЕНКА В СЕМЬЕ

**Аннотация.** Раскрыто содержание процесса развития коммуникативной деятельности глухого ребенка средствами украинского жестового языка в условиях семьи. На примере использования методического пособия проанализирован процесс работы над жестом, его лексическим значением.

**Ключевые слова.** Глухой ребенок, навык, украинский жестовый язык, азбука, жестовая речь.

Важное значение в развитии глухого ребенка имеет национальный жестовый язык.

Глухой ребенок в процессе своего развития овладевает языком - жестовым, который доступен для сохраненных анализаторов, учится пользоваться жестовой речью. Постепенно развиваются коммуникативные речевые проявления, которые становятся базой в дальнейшем развитии глухого человека.

С первых шагов коммуникативная активность глухого ребенка опирается на визуальные источники: с помощью жестовой речи взрослый побуждает его к выполнению основных жизненных отправлений, жестами ему рассказывают, предлагают, его подбадривают, поощряют, ласкают, раз-

влекают. За сравнительно короткий период времени глухой ребенок усваивает богатство родного жестового языка на достаточном уровне. Играет большую роль при этом произвольность в овладении языком, которая несомненно влияет на умственное развитие ребенка.

Процесс многолетнего исследования этого вопроса украинским исследователем С. В. Кульбидой говорит о том, что успех умственного и речевого развития глухого ребенка во многом зависит от воздействия среды, в которой прибывает неслышающий ребенок [2, с. 55]. Ученая подчеркивает огромную роль глухих родителей в процессе овладения жестовым языком. Именно родные, близкие окружающие выступают носителями языка, хранителями нормы языкового употребления, одновременно следя за правильным речевым развитием ребенка. Поэтому усвоение языка, согласно видению С. В. Кульбиды, это приближение к овладению речевыми правилами, навыками, позволяющими без труда воспринимать, продуцировать высказывания и взаимодействовать в общении осознанно [4, с. 81].

Согласимся с тем, что процесс овладения языком - явление социальное, поэтому автор неоднократно подчеркивает значимость доступного и понимаемого речевого общения или речевой деятельности. В процесс речевого общения ребенок в силу своих возможностей имитирует речь взрослых (поскольку процесс визуального приема налажен), активно строит новые высказывания — творчески познает отношения элементов языка, усваивает правила использования сведений об окружающей действительности, опосредованную языком [4, с. 79].

Понимаемый язык, по мнению педагога, обеспечивает социальные, интеллектуальные и личностные функции маленького глухого человека, формирует на начальном этапе его речевую и языковую компетенцию.

Жестовая речь не самоцель, а средство, орудие, хотя и может по-разному использоваться в разных видах деятельности. Именно в организованном социально отработанными средствами (жестового языка) и способом (жестовая речь) формирования и формулирования мысли налаживается общение глухого ребенка со взрослыми.

На примере использования методического пособия «Українська жести́ва абетка», элементов украинской дактилологии проанализируем процесс работы над жестом, его лексическим значением [1, 5].

Такая работа предусматривает соотнесение с конкретной ситуацией. Жест, благодаря ситуативной отнесенности, усваивается как функциональная единица. Глухой ребенок дошкольного возраста знакомится со значением жеста, его дактильным и словесным обозначением. Такие закономерности подачи жестов и их сочетаемости с другими номинациями на уровне жестосочетания/словосочетания, предложения, ситуации учитываются авторами пособия. Конкретная ситуативность является обязательным условием при формировании понимания знаков речи, навыка употребления и различения. Навык употребления и различения – синтезированное действие, которое обеспечивает адекватное морфолого-синтаксическое оформление речевой единицы любого уровня речи. Он всегда формируется на основе лексических единиц, которыми ребенок может пользоваться свободно, играя. Визуальный образ картинки, жеста, слова несет основную коммуникативную нагрузку. Формирование практических навыков происходит поэтапно.

I – создание ориентировочной основы речевого действия.

II – организация тренировки.

III – организация применения.

С другой стороны, навыки можно условно разделить на репродуктивные и рецептивные.

Используя пособие, можно работать над операциями, которые связаны с восприятием сообщений:

а) узнавание и вычленение лексических единиц из речевой ситуации в процессе созерцания/демонстрирования;

б) семантизация лексических единиц;

в) объединение лексических значений в ходе поэтапного формирования значения и смысла.

Практический навык, обладающий всеми качествами, описанный нами, обеспечивает быстрое выполнение элементарных действий в его структуре. Такие элементарные лексические действия выполняются ребенком быстро, качественно, без особого напряжения [4. С. 68].

Сформированность осознанных практических навыков связана с творческим использованием азбучного красочного материала и с его переносом в другие речевые ситуации. Навыки закрепляются в игровой деятельности, формируя при этом основы различных видов компетенции. Активное использование жестовых единиц в игровой деятельности ведет к прочному усвоению лексического запаса и быстрому извлечению его из памяти адекватно различным коммуникативным задачам.

Таким образом, на описанном примере реализуются положения проекта концепции жестово-

го языка в Украине, в котором национальный жестовый язык — украинский жестовый язык выступает средством:

- повседневного общения как формы элементарного социального взаимодействия;
- вхождения в языковую общность, идентификации, отождествления себя с такими же лицами;
- социализации - присвоения социального опыта;
- приобщения глухого малыша к речевым, языковым и социальнокультурным, историческим ценностям (общеобразовательное значение национального жестового языка в сообществе);
- соотнесения ребенка с предметной действительностью в общении через ее номинацию, индикацию;
- постепенного формирования понятийного, категориального аппарата неслышащего человека;
- расширения, дифференциации, уточнения понятийно-категориального аппарата общения, коммуникативной деятельности;
- развития познавательного интереса;
- удовлетворения коммуникативной и познавательной потребности в процессе решения коммуникативных, познавательных (жестовый язык как средство формирования и формулирования мысли);
- рефлексии, выражения себя (самовыражения) и саморегуляции (осознание собственных речевых и языковых действий, в том числе), средства внутреннего понимания, самосознания личности.

#### Библіографічний список

1. Іванюшева Н.В., Кульбіда С.В. Українська жести́ва абетка. Наталія Іванюшева, Світлана Кульбіда. - Науково-методичний посібник (доповнений і доопрацьований). – Київ: ТОВ «Київська Русь», 2005. - 64 с.
2. Кульбіда С.В. Освіта ХХІ століття Дефектологія. - № 2. - 2006. - С. 54 – 56. [irbis.npu.edu.ua](http://irbis.npu.edu.ua)
3. Проект концепції жести́вої мови в Україні. - Світлана Кульбіда, Ірина Чепчина. - Дефектологія. - № 3. – 2009. – С. 3 – 7.
4. Кульбіда С. В. Теоретико-методичні засади використання жести́вої мови у навчанні нечуючих : монографія / С. В. Кульбіда. - К. : Поліпром, 2010. - 503 с.
5. Кульбіда С.В. Українська дактилологія : науково-методичний посібник. - Світлана Кульбіда. - К.: Педагогічна думка, 2007. - 328 с.

УДК 371.486

**В.Г. Ігнатовіч**

*кандыдат педагагічных навук, дацэнт*

*Установа адукацыі «Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка»,*

*Рэспубліка Беларусь*

#### МЕТАДЫЧНЫЯ АСНОВЫ АКTYBІЗАЦЫЎ ТВОРЧАЙ ДЗЕЙНАСЦІ ПАДЛЕТКАЎ СРОДКАМІ НАРОДНАГА МАСТАЦТВА

**Анотацыя.** В статье изложены методические основы активизации творческой деятельности подростков средствами народного искусства. Определены задачи и формы данного процесса. Рассмотрены его основные направления.

**Ключевые слова.** Творчество, творческая деятельность, художественная творческая деятельность.

На сучасным этапе ў нашым грамадстве ўзраста цікавасць да народных традыцый і культурных каштоўнасцяў мінулага, бо фарміраванню светапогляда будучага пакалення садзейнічае далучэнне

яго да культуры свайго народа. Гэта дазволіць вырасціць духоўна багатае пакаленне, адданае сваёй Радзіме, пакаленне, якое будзе імкнуцца замацоўваць і памнажаць годнасць і прыгажосць сваёй культуры і гісторыі. Таксама неабходнай справай сёння з'яўляецца ўкараненне ў педагогічны працэс навучальнай парадыгмы з апорай на этнакультуру.

Традыцыйныя святы на Беларусі з'яўляюцца жывой з'явай, таму асноўнай мэтай навучальных і культурных устаноў павінна стаць падтрыманне жыццёвасці гэтых традыцый, іх папулярызацыя, але рэальнасць нашага жыцця не садзейнічае іх росквіту. Важная роля ў працэсе адраджэння належыць традыцыйнай народнай культуры ва ўсіх яе праявах. Сензітывым перыядам для выхавання жадання захоўваць традыцыі і папулярываваць іх на навуковай аснове з'яўляецца падлеткавы ўзрост, а дзейнасцю, якая будзе найбольш эфектыўнай для працы ў дадзеных напрамках – мастацкая творчая дзейнасць.

Камунікацыя старэйшых падлеткаў мае тры галоўныя асаблівасці. З аднаго боку, у гэтым узросце школьнікаў цікавіць інфармацыя па розных пытаннях і шляхі яе папаўнення, з другога – фарміруюцца навыкі сацыяльнага ўзаемадзеяння, імкненне да самаазначэння як асобы, выбар жыццёвых каштоўнасцяў, з трэцяга – развіваецца пачуццё эмацыянальнага камфорту, разумення адзін аднаго, эмпатыя і эмацыянальная ўстойлівасць.

Мастацкая творчая дзейнасць садзейнічае развіццю разумовай і эмацыянальнай сфер асобы. Разуваючы гэта, педагогі з першых і да апошніх крокаў дзяцей у школе ўключаць іх у творчую дзейнасць, але гэта дзейнасць не абмяжоўваецца сценамі школы. Працэс і вынікі дадзенай дзейнасці адлюстраваны ў выніковых выставах і канцэртах, ў дзейнасці шматлікіх калектываў.

Паняцці «творчасць» і «развіццё» разглядаюцца ў цеснай сувязі. Творчасць мае вялікае значэнне, бо звязана з асабістым ростам асобы, гэта значыць, садзейнічае яго развіццю. «Ценностные ориентации на творчество являются духовной основой формирования взглядов, убеждений, норм жизнедеятельности, реальной готовности личности к определенному творческому типу поведения» [3, с. 318]. Працэс творчай дзейнасці выклікае ўнутранае самазмяненне суб'екта, які не толькі адкрывае для сябе новыя спосабы дзейнасці, шляхі і сродкі атрымання вынікаў, але і змяняе акаляючае яго асяроддзе. У нашым выпадку гаворка ідзе таксама аб захаванні і папулярывацыі традыцыйнай народнай спадчыны. Развіццё ўзнікае там, дзе чалавек узнікае на ступень вышэй, беручы за аснову папярэдні вопыт, і з'яўляецца неабходнай умовай існавання асобы, нацыі і чалавецтва ў цэлым. Пры гэтым яно абавязкова нясе ў сабе момант самаразвіцця суб'екта. «Ситуация невосребованности творческого потенциала и нереализованности творческих людей и их энергий не только лишает общество необходимых ему для развития сил, но и может оказаться, прямо небезопасна для его нормального существования и функционирования» [1, с. 315].

Для рэалізацыі і развіцця падлетка ў творчай дзейнасці, і, у прыватнасці, для развіцця яго творчага патэнцыялу, неабходнай умовай з'яўляецца комплекснае ўздзеянне мастацтва, бо некаторыя віды мастацтва (тэатральнае, харэаграфічнае, кінамастацтва і інш.) увогуле не могуць існаваць па-за межамі сінтэзу. А эфектыўнымі формамі працы з'яўляюцца тыя, якія дазваляць спалучыць у сабе некалькі відаў мастацтва, актывізаваць творчую дзейнасць школьнікаў і ўключаць ў сябе літаратурнае, музычнае, тэатральнае, харэаграфічнае і выяўленчае мастацтва. Дадзены шырокамасштабны сінтэз дасць магчымасць не толькі актывізаваць творчую дзейнасць вучняў, навучыць іх умению творча вырашаць пастаўленыя задачы, але і дазволіць ім рэалізаваць сябе ў розных відах мастацтва і далучыць школьнікаў да народнай творчасці.

У працэсе правядзення пазашкольных заняткаў, якія пазнаёмяць падлеткаў з каляндарнымі святамі, плануецца вырашэнне наступных задач: знаёмства з каляндарнымі святамі і звязанымі з імі абрадамі беларусаў і народным мастацтвам; ахова і зберажэнне рэгіянальнай і лакальнай традыцыйнай народнай спадчыны; выяўленне і вяртанне ў практыку разнастайных форм асноўных відаў фальклорнай спадчыны краю; развіццё фальклорна-мастацкіх уманняў і здольнасцяў, творчага патэнцыялу школьнікаў, умення выкарыстоўваць сувязь розных мастацкіх ведаў, уманняў і навыкаў з агульнымі ўстаноўкамі ў галіне этнакультуры; фарміраванне каштоўнасных арыенціраў і грамадскай думкі; усведамленне значнасці народнага мастацтва; выхаванне мастацкага густу, любові да роднай культуры, падрыхтоўка здольнага творцы ў галіне этнакультуры.

Пры правядзенні заняткаў з падлеткамі педагог можа выкарыстоўваць не толькі такія формы, як тэарэтычныя і практычныя заняткі, але і экскурсіі, канцэрты, конкурсы, семінары, творчыя лабараторыі, фестывалі, пошук новых талентаў, сустрэчы з цікавымі людзьмі (мастацкімі калектывамі, арганізатарамі фестываляў і святаў на Беларусі, супрацоўнікамі Інстытута Культуры Беларусі г.д.), наведванне краязнаўча-этнаграфічных музеяў, выстаў, прагляд відэафільмаў, складанне картатэкі дадзеных аб каляндарных святах беларусаў, «банка» звестак аб традыцыях, што



іх суправаджаюць, правядзенне творчых часоў, гульняў-падарожжаў, музычна-гульнявых комплексаў, конкурсаў, КВЗ, пастаноўкі «радыёп'ес», пантамім.

Мэтазгодна як мага болей выкарыстоўваць на практыцы прадукты творчай дзейнасці школьнікаў: арганізаваць святочныя выступленні ў розных навучальных і культурных установах з мэтай папулярызацыі беларускіх народных традыцый і развіцця камунікатыўных уменняў падлеткаў, бо «самое ценное произведение, возникающее в детском художественном творчестве, - это читатель-художник, формирующийся в юном авторе» [2, с. 53].

Цікавым і плённым бачыцца супрацоўніцтва са студэнцкімі, школьнымі, аматарскімі і прафесійнымі мастацкімі калектывамі, якія займаюцца творчым пошукам у гэтай галіне; настаўнікамі, выкладчыкамі краянаўчых курсаў; з гурткамі па ткацтву, традыцыйнай вышыўцы, пляценню паясоў, пашыву народнага адзення, разьбе па дрэве, саломаяпляценню.

Зыходзячы з узроставых асаблівасцяў падлеткаў, а таксама іх мастацкай накіраванасці, рэкамендуецца даць магчымасць праявіць мастацкія і творчыя здольнасці кожнаму выхаванцу, рытууючы дадатковыя матэрыялы да тэарэтычных і практычных заняткаў. Гэта павінны быць не толькі тэарэтычныя веды, але і падрыхтоўка фота-, аўдыё- і відэыматэрыялаў, альбомаў, малюнкаў, красвордаў, схем, творчых заданняў (напрыклад, пантамімы «Для якога свята характэрны дадзены абрад?»), а магчыма, з сумеснымі намаганнямі кіраўнікоў, арганізацыя вялікіх святаў і фестываляў. Створаныя школьнікамі касцюмы прапануецца захоўваць (у ідэале – у лабараторыі народнага мастацтва), выкарыстоўваць з года ў год, аднаўляць і перадаваць школьнікам папярэдніх класаў. Там жа зберагаць усе аксесуары, выкарыстаныя на святах. Магчыма арганізацыя шматузроўневага гуртка, дзе пэўны час заняткаў будзе адводзіцца на перадачу старэйшымі малодшым сваіх ведаў у галіне беларускай абраднасці.

Праводзячы пазашкольную працу, педагогі павінны творча падыходзіць да правядзення заняткаў, пашыраючы і ўдакладняючы іх змест, выкарыстоўваючы новыя формы працы і інавацыйныя тэхналогіі, зыходзячы з асаблівасцяў групы, месца правядзення заняткаў, сродкаў навучання і выхавання, абсталявання, імкненняў, жаданняў і магчымасцяў школьнікаў. Пры гэтым заняткі павінны быць максімальна разнастайнымі і насычанымі творчым пошукам школьнікаў, накіраваным на вырашэнне тых задач, якія дазваляць максімальна развіць творчы патэнцыял асобы.

#### Бібліяграфічны спіс

1. Ковалева Т.Ф. Реализация творческого потенциала человека – основа гармоничного развития общества // *Философия и ценности современной культуры: материалы Международной научной конференции*, Минск, 10–11 октября 2013 г. / А.И. Зеленков [и др.]; редкол.: А. И. Зеленков, А. А. Легчилин В. Т. Новиков; М-во образования, БГУ, ГНУ «Ин-т философии НАН Беларуси». – Электрон. текстовые данные. – Минск: БГУ, 2014. – С. 314 - 316.

2. Левин В.А. Воспитание творчества. - Томск: Пеленг, 1992. - 56 с.

3. Чумакова С.П. Ценностные ориентации учащихся на творчество как детерминанта их личностного развития // *Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики: Сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Одинцовских психолого-педагогических чтений, Одинцово, 21 февраля 2016 г.* / Отв. ред. В.Е. Цибульникова. — М.: Издательство «Перо», 2016. — С. 316 - 318 с.

УДК 159.9.: 015.3

**Е.В. Карпова**

*доктор психологических наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический*

*университет им. К.Д. Ушинского»,*

*Ярославль, Российская Федерация*

#### **ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ НОРМ И ЦЕННОСТЕЙ КАК МОТИВОВ ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** Представлены материалы эмпирического исследования возрастной динамики социальных норм и ценностей, выступающих в функции важных мотивов поведения школьников разных возрастных групп. Выявлены два новых в научном отношении факта. Во-первых, данная динамика характеризуется достаточно высокой интенсивностью и имеет место на двух уровнях - аналити-

ческом и структурном. Во-вторых, наиболее выраженной и закономерной является динамика норм и ценностей на втором из этих уровней - структурном. Все это доказывает, что в процессе возрастного развития происходит не только формирование отдельных норм и ценностей, но имеет место и трансформация их общей, то есть структурной организации. В связи с этим, сделано заключение, согласно которому, выступая в своей мотивационной функции, социальные нормы и ценности характеризуются высокой и закономерной генетической динамикой и, прежде всего, в плане их структурной организации.

**Ключевые слова.** Мотивация, поведения, социальные нормы, социальные ценности, школьники, структурная организация.

Мотивация как ведущий фактор регуляции активности личности, ее поведения и деятельности представляет исключительный интерес для всех людей. Но особенное значение в этом плане психология мотивации имеет для учителей, чья профессия представляет собой систему взаимодействия с людьми на этапе их формирования, взросления. По существу, никакое эффективное социальное взаимодействие с человеком (в том числе социально-педагогическое взаимодействие с ребенком, подростком, юношей) невозможно без учета особенностей его мотивации. За объективно абсолютно одинаковыми поступками, действиями человека могут стоять совершенно разные причины, то есть побудительные источники этих действий, их мотивация может быть абсолютно разной [1, 3,6].

В современной психологии при сходности общего подхода к пониманию мотива, существуют значительные расхождения в некоторых деталях и конкретике определения этого понятия. Можно даже сказать, что само определение понятия «мотив» представляет собой научную проблему. Одни под мотивом понимают психическое явление, становящееся побуждением к действию (К.К. Платонов), другие – осознаваемую причину, лежащую в основе выбора действий и поступков личности. Считают также, что мотив – это то, что, отражаясь в голове человека, побуждает к деятельности, направляет ее на удовлетворение определенной потребности. При этом подчеркивают, что в качестве мотива выступает не сама потребность, а предмет потребности (А.Н. Леонтьев). Итак, под мотивом обычно понимают внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанное с удовлетворением определенной потребности.

Мотивация представляет совокупность психических процессов, которые придают поведению энергетический импульс и общую направленность. Мотивация, являясь глубинной сущностью личности, часто «спрятана» от посторонних глаз.

В качестве мотивов могут выступать и идеалы, интересы личности, убеждения, социальные установки, ценности [3,4,6]. Данная работа посвящена мотивационным функциям социальных норм и ценностей.

Классическим в психологии является определение, которое предложил К. Клакхон: ценность – явное или неявное, различаемое в индивиде или характерное для группы представление о желательном, которое влияет на выбор из возможных вариантов, типов, средств и целей действия.

В литературе можно выделить три основных варианта понимания психологической природы социальных ценностей. Первый из них – трактовка ценности в одном ряду с такими понятиями, как мнение, представление или убеждение (Ручка, 1976; Рокич, 1969; Шлойдер, 1993). Так понимаемые ценности не обладают самостоятельной побудительной силой, черпая ее из каких-то иных источников. Другая трактовка рассматривает индивидуальные ценности или ценностные ориентации как разновидность или подобие социальных установок (отношений) или интересов (Ядов, 1979; Моррис, 1956). В этом понимании ценностям приписывается структурирующая (регулирующая) функция. Третий подход, который обладает, на наш взгляд, наибольшим объяснительным потенциалом, сближает их с понятиями потребности и мотива, подчеркивая их реальную побудительную силу (Васильюк, 1984; Додонов, 1978; Жуков, 1976; Шерковин, 1982; Маслоу, 1970).

Социальные нормы производны от социальных ценностей и основываются на них. В социальной психологии используют следующее определение: социальные нормы – это правила поведения, ожидания и стандарты, регулирующие поведение людей, общественную жизнь в соответствии с ценностями определенной культуры и определяющие стабильность и целостность общества.

По функциональному месту и роли в структуре мотивации нормы и ценности относятся к классу описанных Е. Ю. Патяевой устойчивых мотивационных образований или источников мотивации (по А. Г. Асмолову) [1,6]. Их мотивирующее действие не ограничивается конкретной деятельностью, ситуацией, они соотносятся с жизнедеятельностью человека в целом и обладают высокой степенью стабильности. Изменение в системе ценностей представляет собой чрезвычайное, кризисное событие в жизни личности.

Можно говорить о трех основных формах существования ценностей:

1. Ценность выступает как общественный идеал, как содержащееся в нем абстрактное представление об атрибутах должного в различных сферах общественной жизни.
2. Ценность предстает в виде произведений материальной и духовной культуры либо человеческих поступков, являющихся конкретным воплощением общественных идеалов.
3. Форма личностных ценностей, являющихся одним из источников мотивации поведения личности.

Эти три формы переходят одна в другую: общественные идеалы усваиваются личностью и начинают в качестве «моделей должного» побуждать ее активность, в процессе которой происходит предметное воплощение этих моделей; предметно воплощенные ценности, в свою очередь, становятся основой для формирования общественных идеалов.

Ряд авторов (Б. Додонов, А. Куригян) отмечают, что осознание некоторого предмета как общественной ценности предшествует превращению его в личностную ценность – регулятор индивидуального поведения. «Перенимая от окружающих людей взгляд на нечто как на ценность, достойную того, чтобы на нее ориентироваться в своем поведении и деятельности, человек может тем самым закладывать в себе основы потребности, которой раньше у него не было» [2].

Однако следует подчеркнуть, что до настоящего времени социальные нормы и ценности, практически, не исследовались как мотивы поведения, как составляющие мотивационной сферы личности [4,7]. В связи с этим, под нашим руководством было выполнено исследование [5].

Цель работы заключалась в изучении организации разных социальных норм, рассматриваемых в качестве мотивов поведения на трех возрастных срезах (8, 12, 16 лет). Общая гипотеза нашего исследования заключалась в следующем: с возрастом имеет место не только изменение отдельных социальных норм и ценностей, но и всей структуры ценностей, то есть ценностные структуры на разных возрастных этапах могут претерпевать качественные трансформации по типу переструктурирования.

В исследовании приняли участие 178 человек (88 мальчиков и 90 девочек). Для каждой группы испытуемых нами были составлены списки из 20 наиболее типичных, показательных для каждого возраста социальных норм, которых должны придерживаться дети в этом возрасте, которые им близки, могут быть ими поняты и оценены. Данные списки социальных норм различаются по содержанию, поскольку составлены с учетом существенных возрастных особенностей этих возрастных групп. Испытуемым первой группы (8 лет) давалась следующая инструкция: «Оцени, пожалуйста, и поставь себе отметку, как хорошо ты соблюдаешь эти правила». Инструкция для испытуемых второй группы (12 лет): «Оцени, пожалуйста, каждое из правил: насколько оно важно для того, чтобы стать хорошим учеником». Для третьей группы испытуемых (16 лет) инструкция была следующей: «Оцени, пожалуйста, насколько каждое из правил важно для того, чтобы ты мог соблюдать все принятые в обществе правила, эталоны поведения».

Отметим, что испытуемые каждой группы индивидуально давали оценку соответствующей значимости каждой нормы из списка по некоторому критерию, разному для этих групп. Он соответствовал тем возможностям, которыми характеризуются испытуемые этих разных возрастных срезов.

Обработка результатов была проведена следующим образом. Во-первых, для каждой группы было составлено ранговое распределение норм. Во-вторых, была применена стандартная процедура вычисления матриц интеркорреляций указанных социальных норм. Эта процедура была использована для того, чтобы определить структуры социальных норм и ценностей на разных возрастных этапах.

Были получены следующие основные результаты.

В первой группе испытуемых (8 лет) средние баллы отдельных норм колеблются от 4,3 до 5,0 (по пятибалльной шкале). Многие дети вообще оценили себя на «5+». Эти данные свидетельствуют о том, что ценности и нормы имеют еще неинтериоризированный характер. Подсчет матрицы интеркорреляций социальных норм и ценностей испытуемых этой группы показал, что все нормы связаны друг с другом, причем связи эти в основном сильные ( $r = 0,99$ ). Следовательно, социальные нормы и ценности испытуемых этого возраста представляют собой целостность, но не дифференцированную, а гомогенную. Данный факт позволяет сделать вывод, что в этом возрасте нормы и ценности еще не выступают в качестве мотивов поведения.

Сравним результаты, полученные на первом возрастном срезе с результатами, полученными на второй (12 лет) и третьей (16 лет) группах.

В группе испытуемых 12 лет наблюдается иная картина. Средние оценки каждой нормы колеблются от 2,8 до 4,9. Испытуемыми были поставлены и положительные, и отрицательные отметки.

Подсчет матрицы интеркорреляции показал, что количество значимых связей между нормами уменьшилось по сравнению с первой возрастной группой.

Некоторые коэффициенты корреляции принимают отрицательные значения, связи между социальными нормами и ценностями имеют разный уровень значимости. Следовательно, на этом возрастном этапе социальные ценности и нормы представляют собой уже дифференцированную целостность. А это свидетельствует о том, что ценности начинают проявлять себя как отдельные – самостоятельные мотивы.

В группе испытуемых 16 лет обнаружено качественное отличие структуры социальных норм от таковой в предыдущей группе испытуемых: практически все социальные нормы связаны друг с другом (в основном на  $r = 0,99$  и  $r = 0,95$ ).

Таким образом, по результатам исследования можно сделать следующее обобщающее заключение. Выявлены достаточно глубокие, качественные различия в структурной организации социальных норм и ценностей в разных возрастных группах детей. Установлено, что с переходом к следующему возрастному этапу меняются не только отдельные нормы и ценности, а перестраивается вся структура ценностей.

В младшем школьном возрасте структура ценностей представляет собой исходную, гомогенную, недифференцированную целостность, где социальные нормы и ценности еще не могут вступать в качестве мотивов поведения в подростковом возрасте. В дальнейшем, однако, происходит дифференциация ценностей. Они начинают осознаваться и выступать в качестве мотивов поведения.

В старшем школьном возрасте имеет место процесс объединения социальных норм и ценностей, их интеграция. Следовательно, процесс освоения социальных норм и ценностей в исследованных возрастах характеризуется высокой степенью развернутости и интенсивности. Наиболее характерно то, что это развитие включает не только формирование отдельных норм и ценностей, но и происходит также на уровне их структурной организации. В связи с этим можно заключить, что, выступая в своей мотивационной функции, социальные нормы и ценности характеризуются высокой генетической динамикой и, прежде всего, в плане их структурной организации.

#### Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности. – М.: МГУ, 1990. – 336 с.
2. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.
3. Карпова, Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности. Ярославль, ЯГПУ, 2007. 570 с.
4. Карпова Е.В. Ценности как мотивационная детерминанта учебной деятельности // Ярославский педагогический вестник. - 2012. - №1. - С.159-164.
5. Карпова Е.В., Брыленкова А.А. Системогенетические закономерности динамики социальных норм и ценностей 4ак мотивов поведения / Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Ярославль, ЯГПУ, 2011. - С.91-93.
6. Патяева Е.Ю. Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение // Современная психология мотивации. – М.: Смысл, 2002. – С. 289–314.
7. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей. Руководство. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1991. – 21 с.

УДК 37.013.77

**Е.В. Кондратьева**

*нейропсихолог*

*Речевой центр «Логопед», Владивосток, Российская Федерация*

#### ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу развития мелкой моторики младшего школьника посредством пластилинографии. В работе рассмотрены основные принципы пластилинографии, даны существенные характеристики обозначенной техники.

**Ключевые слова.** Мелкая моторика, младшие школьники, пластилин, творчество.

Проблема развития мелкой моторики у детей неизменно выступает одной из самых актуальных и волнующих тем не только для родителей, но и для педагогов. На кончиках пальцев находят свою локализацию нервные окончания, стимулирующие работу речевых центров в коре головного мозга. Из чего следует, что развитие мелкой моторики рук школьника оказывает влияние на развитие его речи. Вместе с этим посредством мелкой моторики происходит развитие внимания, мышления, координации, воображения, наблюдательности, зрительной и двигательной памяти.

Современные исследователи в сфере педагогики и психологии отмечают повсеместное снижение показателей уровня развития мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста [1]. Подобная тенденция сохраняется и при поступлении в общеобразовательную школу. Одним из возможных последствий недостаточного уровня развития движений руки могут оказаться трудности при освоении письма (быстрое уставание кистей рук, «плохой» почерк), что является фундаментальным навыком, необходимым человеку на протяжении всей жизни.

Одним из средств развития мелкой моторики у детей является пластилинография, представляющая собой способ лепки: рисование посредством пластилина изображений (различных по своей выпуклости) на горизонтальной поверхности (чаще листе плотной бумаги или картона) [2].

В качестве несомненных достоинств пластилинографии выступают большая заинтересованность детей при работе с данной техникой, быстрая возможность достижения желаемого результата, доступность используемых материалов. На последнем представляется целесообразным остановиться подробнее.

Для работы в технике пластилинография необходимо подготовить, во-первых, сам пластилин, который должен быть не токсичным и не прилипающим к рукам. Во-вторых, позаботиться об основе: плотная бумага или картон с матовой основой для лучшего сцепления пластилина с поверхностью. В-третьих, учесть вспомогательные материалы (стеки, трубочки, зубочистки), необходимые для создания дополнительных деталей.

Обучение навыкам пластилинографии осуществляется постепенно. Изначально ребенку необходимо овладеть первоначальными приемами, такими как скатывание пластилиновых шариков различных по своим размерам, затем производить их «сплющивание» и «размазывание». При работе с пластилином необходимо уделять внимание тому, чтобы палец ребенка был прямым и напряженным, «размазывание» осуществлялось подушечкой пальца, а не с помощью ногтевой пластины [1]. При этом необходимо обращать внимание ребенка на то, какую силу нужно прикладывать для осуществления того или иного действия. Например, чем с большим усилием производится «размазывание», тем в конечном итоге слой пластилина становится тоньше; чем сильнее надавливать на пластилиновый шарик, тем более плоским он становится. Подобные наблюдения за действием собственных рук, регулирование каждого движения пальцев научат ребенка регулировать силу надавливания при осуществлении письма.

Следует начинать занятия пластинографией с создания простых малокомпонентных композиций, которые со временем необходимо усложнять. Помимо индивидуальной работы представляется возможным создавать коллективные работы большого формата, куда каждый ребенок способен внести собственные идеи. Работа над масштабным проектом способствует выработке у младшего школьника терпения и усидчивости, необходимых на протяжении всей учебной деятельности.

Таким образом, занятия пластилинографией способствуют развитию функций, необходимых для успешного обучения в общеобразовательной школе. Пластилинография плодотворно влияет на развитие внимания, памяти, мышления, пространственной ориентации, сенсомоторной координации и, несомненно, творческих способностей ребенка. Развитие умелости рук первоначально служит способом подготовке руки к освоению письменных навыков, а в дальнейшем и укреплению их силы, что формирует выносливость, необходимую при написании большого объема текста.

#### **Библиографический список**

1. Бражникова А. В. Пластилинография, как средство развития творческих способностей детей с ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья) в системе дошкольного образования в современных условиях [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – СПб.: Заневская площадь, 2014. – С. 73-74.
2. Филиппова Л. Пластилинография как средство формирования художественных возможностей детей риска / Филиппова Л. // Коррекционно-развивающее образование. – 2010. – № 3. – С. 26–29.

**И. Ю. Леднева, И.В. Смирнова**

*учитель; учитель*

*Муниципальное общеобразовательное учреждение*

*«Средняя школа №58 с углубленным изучением предметов*

*естественно-математического цикла», Ярославль, Российская Федерация*

## **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

**Аннотация.** Актуальность данной работы заключается в том, что культура речи младших школьников снижается. Исходя из этого, становится важным формировать и повышать культуру речевого общения младших школьников. Авторы статьи акцентируют внимание на особенностях развития речи младших школьников на уроках литературного чтения.

**Ключевые слова.** Литературное чтение, младший школьник, речевое общение, культура речи, грамматика, лексика, связная речь.

К.Д. Ушинский говорил о том, что «приучить дитя к разумной беседе с книгой и приохотиться к такой беседе есть одна из важнейших задач школы».

В процесс становления речи школьника как необходимый момент должно входить восприятие и понимание речи художественной, потому что вместе с её овладением открываются новые горизонты эстетического познания действительности.

Уроки литературного чтения в начальной школе призваны решать проблемы развития речевых умений, связанных с воспроизведением прочитанного художественного произведения и создание собственного высказывания на основе прочитанного. Обучение младших школьников умению выражать собственное отношение к прочитанному является одной из составных задач в процессе формирования полноценного восприятия художественного произведения, читательской самостоятельности и речевого развития, которое в средней и старшей школе является важной составляющей метапредметных результатов [2]. Выражать своё понимание и отношение составляет большую сложность для младшего школьника.

В отличие от уроков русского языка, на уроках литературного чтения уделяется внимание не столько грамматике, сколько лексике. Объектом внимания становятся слова, необходимые для понятия художественного образа, события и идеи произведения. Поэтому большое значение для понимания текста и элементарной характеристики образа имеет выбор слова из многочисленных его значений, синонимов. Одна из важнейших задач учителя начальных классов состоит в том, чтобы научить детей различать оттенки значений слова, их образность. Это обуславливается не только развитием речи детей, но и пониманием всего произведения.

В младшем школьном возрасте ребенок достигает такого уровня освоения языка, когда язык становится предметом сознательного изучения. Этот новый период познания языковой действительности Д.Б. Эльконин назвал периодом грамматического языкового развития.

Выделяют следующие особенности развития речи младших школьников:

1. Звуковая культура речи. Она включает в себя произносительные качества (звукопроизношение, дикция и т. д.), элементы звуковой выразительности речи (интонация, темп и др.), двигательные средства выразительности (мимика, жесты). Звуковую культуру речи можно воспитать с помощью таких приёмов, как утрирование звука (с подчеркнутой дикцией) или интонирование звука (ударного слога, искажаемой детьми части слова); образное называние звука или звуко сочетания (з-з-з – полёт стрекозы, цок-цок-цок - топают жеребёнок); хоровые и индивидуальные повторения; совместная речь ребенка и воспитателя, отраженная речь. Также в развитии звуковой культуры речи имеют место метод упражнения (повторение и заучивание скороговорок и т.п.), дидактические игры (игры с предметами, настольные печатные игры и словесные игры), подвижные игры с текстом.

2. Грамматика.

Овладение грамматически правильной речью оказывает влияние на мышление ребенка. Он начинает мыслить более логично, последовательно, обобщать, отвлекаться от конкретного, правильно излагать свои мысли [1, с.157].

В русском языке много исключений из общих правил, которые нужно запомнить. Например, ребенок усвоил функцию предмета, обозначаемую окончанием -ом, -ем: мячиком, камнем (творительный падеж). По этому типу он образует и другие слова («палочком», «иглом»), не зная, что существуют другие склонения, имеющие иные окончания. Взрослый исправляет ошибки, закрепляя употребление правильного окончания -ой, -ей.

У детей младшего школьного возраста наблюдается несовершенство морфологической и синтаксической сторон детской речи. И только к восьми годам можно говорить о полном усвоении ребенком грамматического строя языка.

### 3. Лексика.

Работу на уровне обогащения лексики нельзя ограничивать только накоплением у обучающихся определённого количества слов. Важно научить детей производить отбор и группировку слов по различным признакам: морфологическим (по общности корня, приставки, суффикса), лексико-семантическим (по общности или противоположности значений) и т.п.

Основными приёмами по формированию лексики являются приёмы формирования словаря по частям речи. Очень важным моментом является выбор педагогически целесообразных видов словарно-логических упражнений.

### 4. Развитие речи (является показателем речевого развития младших школьников).

Можно выделить некоторые принципиальные положения, которые, по-нашему мнению, являются одними из основных.

- Взаимосвязь между устной и письменной речью в работе. Подчеркивается значение упражнений в связной устной речи для овладения навыками письменной речи. Отмечается значение работы над навыками письменной речи для совершенствования навыков устной речи обучающихся. Важно отметить эффективность использования письменного сочинения как отправного момента для работы над связной устной речью обучающихся.

- Связь работы по развитию речи с изучением грамматики, с уроками чтения и литературы. Ф.И. Буслаев считал, что «все грамматическое учение должно быть основано на чтении писателя», а грамматика «даже как руководство к искусству правильного употребления языка должна исходить из чтения, разговора и письма».

Итак, обучение детей грамотной разговорной речи процесс сложный и долговременный. Педагоги и родители должны владеть богатой литературной речью и точно изъяснять свои мысли, т.к. обогащение и активизация словаря происходят в процессе общения ребенка со взрослыми. Развитие речи и словаря детей, овладение богатствами родного языка составляет один из основных элементов формирования личности тесно связано с умственным, нравственным, эстетическим развитием, является приоритетным в языковом воспитании и обучении младших школьников.

## Библиографический список

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М., 2009.
2. Леднева И.Ю., Чупыгина Н.В., Тулякова Е.А., Серафимович И.В. Вариант практического подхода к организации преемственности начального и среднего звена при переходе на новые ФГОС //Реализация стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы: сборник научных статей третьей Всероссийской интернет-конференции [Октябрь-декабрь 2013 г.] / под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. - С.90-94
3. Прищепова, И.В. Речевое развитие младших школьников с общим недоразвитием речи / И.В. Прищепова. – СПб., 2008.

**С.Н. Мамонтова**

*учитель*

*Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города  
Москвы "Школа № 2031", Москва, Российская Федерация*

## **ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНИК ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены особенности проведения формирующего оценивания в начальной школе. Приведены способы и виды. Рассмотрена возможность использования учебных пособий УМК «Школа России» для проведения самооценки.

**Ключевые слова.** Формирующее оценивание, внутренняя оценка, внешняя оценка, рефлексия, самооценка.

За последнее десятилетие в содержании образования произошли качественные изменения: акцент с предметных знаний, умений и навыков как основной цели обучения был перенесен на формирование общеучебных компетентностей учащихся. Это повлекло за собой и изменения в системе оценивания. При такой парадигме образования традиционная «отметочная» система оценивания имеет ряд проблем, в связи с тем что: общепринятая «отметочная» система выполняет функцию внешнего контроля успешности обучения учащегося со стороны учителя и школы; не дает полноценной возможности для формирования у учащегося самостоятельности в оценивании.

Востребованным оказывается такой подход к оцениванию достижений учащихся, который позволил бы устранить негативные моменты в обучении, способствовал бы индивидуализации учебного процесса, повышению учебной мотивации и учебной самостоятельности учащихся. Одним из таких подходов является формирующее оценивание, которое можно еще назвать оцениванием для улучшения обучения.

Формирующее оценивание – это целенаправленный непрерывный процесс наблюдения за учеником. Формирующее оценивание является «неформальным» (чаще всего безотметочным) оцениванием. Оно основывается на оценивании в соответствии с критериями и предполагает обратную связь. «если результаты оценки используются в целях улучшения процесса обучения с учетом выявленных потребностей, оценка становится «формирующей».

Формирующее оценивание – это оценивание прогресса учащихся с целью внесения изменений в процесс учения и, соответственно, обучения на ранних этапах. Кроме того, формирующее оценивание позволяет учащимся осознавать и отслеживать собственный прогресс и планировать дальнейшие шаги с помощью учителя. Формирующее оценивание – это значит находиться рядом с учеником и вести его к успеху.

Входя в состав универсальных учебных действий, оценка и контрольно-оценочная деятельность в целом выступает как самостоятельный элемент содержания образования, который необходимо формировать и развивать.

С другой стороны, система оценивания позволяет получать интегральную и дифференцированную информацию о процессе преподавания и процессе учения, отслеживать индивидуальный прогресс учащихся в достижении планируемых результатов, обеспечивать обратную связь для учителей, учащихся и родителей, отслеживать эффективность образовательной программы.

Способы введения формирующего оценивания учебной деятельности на уроке:

- 1) Разработать с учениками лист самооценки деятельности на уроке, в течение изучения темы, в конце четверти, поместить его в конце тетради и заполнять по мере необходимости.
- 2) Предлагать ученикам в течение урока, после урока, после выполнения какого-нибудь задания оценить себя по предложенным учителем утверждениям.
- 3) Разработать систему ученического портфолио, где собираются лучшие работы ученика.
- 4) Заполнение листа индивидуальных достижений

Особенности техник формирующего оценивания заключаются в использовании аналитических инструментов и приемов для измерения уровня усвоения, прогресса учащихся в процессе познания. Результаты такого оценивания можно применять для выработки рекомендаций по улучшению обуче-



ния и учения. Техники формирующего оценивания можно подразделить на несколько условных групп или видов.

- прием «волшебные линейки» (изобретение оценочных шкал школьниками);
- прием «прогностическая оценка» (оценка своих возможностей для решения той или иной задачи);
- прием «сопоставление своих действий и результата с образцом» (умение вычленять операциональный состав действия);
- прием «Светофорик» («зеленый» - я справился сам, «желтый» - я делал, но не уверен, «красный» - мне нужна помощь).

В состав УМК «Школа России» входят «Тетради учебных достижений». Тетрадь учебных достижений - это обучающее пособие для ребёнка, которому кроме выполнения заданий предстоит самостоятельно оценить свою работу: ученик знакомится с целью работы, выполняет задание, сверяет свой ответ с образцом, анализирует свои ошибки и в соответствии с критериями оценивает свою работу.

Предлагаемое пособие даёт возможность взрослым (родителям, бабушкам и дедушкам, старшим братьям и сёстрам) регулярно проверять и оценивать, насколько успешно ваш ребёнок осваивает в школе учебный предмет «Математика».

Это пособие составлено так, что оно позволяет отслеживать результаты освоения ребёнком отдельных вопросов темы, всей темы, всего курса второго года обучения. Материал пособия позволяет выявлять не только предметные знания и умения второклассника, но и его развитие: умение проводить сравнение объектов, определять их сходство и различие, проводить разбиение объектов по заданным или самостоятельно найденным признакам, проводить несложные рассуждения и делать выводы, применять знания в изменённых условиях, в том числе при решении задач практического содержания, находить несколько способов решения задачи, давать не один, а несколько ответов на поставленный вопрос. Всё это, безусловно, пробуждает интерес к умственному труду и повышает мотивацию к изучению математики, к применению знаний в повседневной жизни.

Весь материал пособия расположен по темам в том порядке, в котором они изложены в учебнике математики второго класса. Для каждой работы приводятся способы оценки полученных результатов. Эта информация размещается в таблице «Мои результаты» и представлена в доступной для учащихся форме. Кроме того, в пособии есть раздел «Ключи к заданиям», который содержит правильные ответы и решения ко всем заданиям.

Выполняя работы, представленные в пособии, ребёнок совершенствует свои знания и умения и одновременно приобретает навыки самоконтроля и самооценки.

Формирующее оценивание является составной частью личностно-ориентированного подхода к обучению учащихся. В связи с этим меняется роль учителя. Личностно-ориентированные технологии позволяют осуществлять организацию учебного процесса на основе сотрудничества между субъектами. Взаимодействие учителя и учащегося не прерывается, более того, оно поощряется. Оценка осуществляется непрерывно, оценивается сам процесс движения к качественному результату. Учащийся самостоятельно и осознанно определяет свои пробелы и вместе с учителем работает над их устранением. Часть контроля переходит к ученику, трансформируясь в самоконтроль и самооценку.

### Библиографический список

1. Волкова С.И. Математика. Тетрадь учебных достижений. 2 класс – М.: Просвещение, 2017
2. Канакина В.П. Русский язык. Тетрадь учебных достижений. 2 класс – М.: Просвещение, 2017
3. Оценивание учебных достижений учащихся. Методическое руководство/Сост. Р. Х. Шакиров, А.А. Буркитова, О.И. Дудкина. – Б.: «Билим», 2012.
4. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч. 1 / [М. Ю. Демидова, С. В. Иванов, О. А. Карабанова и др.]; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. — М.: Просвещение, 2009.
5. Стефаненко Н.А. Литературное. Тетрадь учебных достижений. 2 класс – М.: Просвещение, 2017

**В.А. Попкович**

*старший преподаватель*

*Учреждение образования «Белорусский государственный*

*педагогический университет им. М.Танка», Минск, Республика Беларусь*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы профессионального самоопределения старшеклассников с разным уровнем интеллекта. Работа психолога по обучению старшеклассников профессиональному выбору должна строиться с учетом данных психологических особенностей.

**Ключевые слова.** Профессиональное самоопределение, старший школьный возраст, самопознание, уровень интеллекта.

Ранний юношеский возраст – это стадия жизни человека, названная взрослением или переходным возрастом, содержанием которой является переход от детства к взрослому возрасту. Юноши и девушки овладевают сложными интеллектуальными операциями, обогащают свой понятийный аппарат, их умственная деятельность становится более устойчивой и эффективной, приближаясь к деятельности взрослых. Спецификой возраста является быстрое развитие специальных способностей, нередко напрямую связанных с выбираемой профессиональной деятельностью. Готовность учащегося к профессиональному и личностному самоопределению включает систему ценностных ориентаций, явно выраженную профессиональную ориентацию и профессиональные интересы, развитые формы теоретического мышления, овладение методами научного познания. В раннем юношеском возрасте происходят существенные изменения, характеризующие переход самосознания на качественно новый уровень. Это проявляется в повышении значимости собственных ценностей, в переработке частных самооценок отдельных качеств личности в общее, целостное отношение к себе.

Профессиональное самоопределение – многомерный и многоступенчатый процесс, который можно рассматривать как:

- серию задач, которые общество ставит перед формирующейся личностью и которая эта личность должна разрешить в течение определенного периода времени;
- как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых индивид формирует баланс между своими предпочтениями и склонностями, с одной стороны, и потребностями существующей системы общественного разделения труда с другой;
- как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность [2, с. 125].

Проблема профессионального самоопределения и профессионального самосознания актуальны и для молодежи, живущей в современном обществе. К моменту окончания школы юноши не всегда в состоянии выбрать профессию и связанный с ней дальнейший путь обучения. Необходимость выбора диктуется самой жизненной ситуацией, иницируется родителями и направляется учебным заведением. Обучение старшеклассников принятию решения о профессиональном выборе должно стать неотъемлемой частью их ведущей деятельности – учебно-профессиональной. Весь учебный процесс должен строиться с учетом ориентации молодежи не только на изучение учебных дисциплин, но и на их профессиональный интерес. Широко практикуемые попытки ориентировать молодежь на те или иные профессии не имеют смысла без знания особенностей личности и интеллекта.

Тесты интеллекта широко используются в целях профессионального отбора и распределения кадров за рубежом еще с двадцатых годов двадцатого века. Расцвет психотехники в 20 – 30 годы был во многом связан с широким применением тестов общего интеллекта при работе с кадрами. Накопленные результаты, характеризующие связь показателей тестирования при профессиональном отборе с характеристиками успешности профессионального обучения позволили Д. Н. Перкинсу, одному из первых, предложить теорию «порога интеллекта» для профессиональной деятельности [4, с. 4].

В работах С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова интеллект представлен как совокупность общих способностей, обеспечивающих быстроту, легкость в овладении знаниями и создающие предпосылки

для решения многих жизненных задач. С. Л. Рубинштейн рассматривал интеллект, в структуру которого входят познавательные процессы, как способность познавать окружающий мир и как способ регуляции этого познания [1, с.139].

Для изучения проблемы взаимосвязи уровня интеллекта и профессионального самоопределения старшеклассников было проведено исследование.

Цель исследования: изучение особенностей профессионального самоопределения старшеклассников с разным уровнем интеллекта.

Методологической основой работы явились основополагающие исследования отечественных и зарубежных психологов, теоретические основы психологической теории деятельности (А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др.), психологических теорий профессионального становления (Дж. Холланд, Д. Сьюпер, Е. А. Климов и др.).

Анализ литературы выявил ряд исследователей (У. Шнейдер, Д. Н. Перкинс, Л. Н. Собчик), которые отмечают, что имеется связь показателей тестирования интеллекта при профессиональном отборе с характеристиками успешности профессионального обучения и профессиональной деятельности.

Содержанием активного профессионального самоопределения выступают процессы самопознания, самооценивания и саморазвития. Оно включает два основных аспекта – процесс соотнесения личностных ценностей и смыслов содержанию избранной профессии и процесс осознания своих личностных качеств и способностей, их соответствия требованиям профессии.

Для проверки гипотезы о взаимосвязи профессионального самоопределения старшеклассников и уровня интеллекта было проведено исследование.

Анализ данных по методике Л.Н. Кабардовой «Определение профессиональной готовности» выявил разные профессиональные предпочтения старшеклассников. Большинство учащихся выбрало профессиональные сферы «Человек – Человек» и «Человек – Техника», что в целом соответствует общим тенденциям профессионального выбора современной молодежи.

С помощью методики «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена была проведена диагностика уровня невербального интеллекта исследуемых старшеклассников: высокий уровень характерен для 18, 33% юношей и девушек; средний уровень выявлен у 38, 33% респондентов (18, 33% у юношей и 20 % у девушек; низкий уровень характерен для четверти респондентов (13, 33% у юношей и 11, 66% у девушек).

Методика «Определение склонностей» Л.А.Йовайши позволила выявить склонность к тому или иному виду деятельности. Наибольшую степень материальной заинтересованности проявили девушки (60%), в то время как этот показатель был не значим для юношей. Для юношей более предпочтительны были виды работы, связанные с производством (40%), девушки не проявили интереса в этой сфере. Примерно одинаковое количество девушек (10%) проявило интерес к искусству и склонность к умственному труду, в то время как у юношей эти показатели больше в 2 – 3 раза.

Согласно методике «Якоря карьеры» Э. Шейна у юношей выражены карьерные ориентации в области интеграции стилей жизни и характерна ориентация на стабильность работы. У девушек наиболее выражены карьерные ориентации в области вызова (преодоление препятствий) и ориентация на менеджмент.

Юноши с высоким уровнем интеллекта предпочитают работу, связанную с производством и ориентируются на стабильность работы; у девушек с высоким уровнем интеллекта наблюдается ориентация в области вызова и выражена материальная заинтересованность.

У юношей с низким уровнем интеллекта выражены карьерные ориентации в области интеграции стилей жизни и склонность к практической деятельности; девушки с низким уровнем интеллекта проявляют интерес к искусству и ориентируются на менеджмент.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных материалов в практической деятельности психолога учреждения образования, для разработки материалов психологического просвещения, коррекционных и тренинговых программ.

#### **Библиографический список**

1. Кухарчук А. М. Человек и его профессия / А. М. Кухарчук, В. В.Лях, А. Б. Широкова. - Минск. Современное слово, 2006. – 543с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
3. Толочек В.А. Профессиональный отбор и психологические тесты / В.А. Толочек. – М., 2001. — 328 с.
4. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / А.М. Холодная. - Москва – Томск, 1997. – 226с.

**А. В. Разина**

*магистр*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье рассматривается содержание вычислительной культуры младших школьников, перечислены педагогические условия ее совершенствования.

**Ключевые слова.** Вычислительная культура, условия совершенствования вычислительной культуры.

Несмотря на то, что проблемы качества образования в педагогической науке разрабатывается достаточно давно, с каждым годом она становится все более актуальной.

Повышение качества образования в начальной школе складывается из множества условий [1]. Стоит также отметить, что повышение качества образования не может обойтись без повышения качества математического образования, так как математика всегда являлась неотъемлемой частью образования.

Повышение математического образования происходит, только при взаимосвязанном развитии всех его составляющих, одним из основных её фундаментов является вычислительная культура.

В настоящее время проблему вычислительной культуры рассматривают такие авторы как В.Ф. Ефимов и О.А. Ивашова [2,3].

Исходя из анализа теоретического материала, мы систематизировали педагогические условия совершенствования вычислительной культуры:

- специально созданная организационно-стимулирующая среда;
- целенаправленное формирование у учащихся познавательного интереса;
- развитие математической речи учащихся;
- мониторинг качества обучения, основанный на анализе текущих, конечных и отдаленных результатов образования.

Эксперимент включал в себя констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Базой исследования являлась СОШ №58 города Ярославля.

Констатирующий этап эксперимента охватил учащихся 3 «Б» и 3 «Г» классов в количестве 50 человек, в котором 3 «Г» - стал экспериментальным, 3 «Б» - контрольным.

Целью констатирующего эксперимента явилось определение уровня развития компонентов вычислительной культуры младших школьников.

На первом этапе исследования, мы провели диагностику познавательного интереса младших школьников на уроках математики. Нами было проведено анкетирование по методике Г.И. Щукиной.[4]

Цель анкетирования - выявить уровень познавательного интереса у учащихся 3 класса.

Низкий уровень познавательного интереса наблюдается у 42% учащихся в экспериментальном классе, а в контрольном классе у 32%. На среднем уровне разница составляет 2% в пользу экспериментального класса. На высоком уровне разница составила 12% в пользу контрольного класса. Анализ результатов показал, что в двух классах преобладают учащиеся, имеющие средний уровень развития познавательного интереса к учебной деятельности.

На следующем этапе мы проверяли умение видеть математические вопросы вычислительного характера целостно, устанавливать связи различного характера и уровня, в том числе внутрипредметные и межпредметные, связи с личностным опытом.

В результате анализа, мы увидели, что учащиеся 3 «Г» класса справились хуже, уровень развития у них умения устанавливать межпредметные связи - ниже.

На следующем этапе мы проверяли умение ставить и исследовать проблемы, связанные с применением вычислительного аспекта математики, обобщать, абстрагировать, а так же наличие осмысленных знаний об арифметических действиях, их связях.

Анализ результатов показывает, что учащиеся 3 «Г» класса справились хуже.

Проведя диагностику по определению уровня владения математической речью, мы увидели, что в обоих классах средний уровень владения математической речью примерно одинаковый, что говорит о неплохой подготовке в данной области.

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, мы удостоверились, что развитие вычислительной культуры младших школьников предстает не на высоком уровне.

В формирующем этапе опытно-экспериментальной работы принимали участие 24 человека СОШ №58 города Ярославля.

Первое условие реализовывалось с помощью дидактических игр.

Например:

«Поймай бабочку»

Цель: формировать и закреплять навыки устного счета.

Оборудование: сачок и бабочки

Содержание: играют команды, по очереди берут бабочку и находят значение выражения. Решил правильно - поймал бабочку. Кто больше поймает

«Не подведи друга».

Цель: закрепление связи компонентов действий.

К доске выходят одновременно два ученика (возможно и четыре). Учитель читает пример, например  $6 * 7$ , и предлагает составить пример на умножение или деление с такими же числами. Первый ученик составляет примеры на деление, второй - на умножение, записывают на доске. Если примеры составлены и решение верно, поощряют ребят.

Второе условие реализовывалось с помощью практических заданий с краеведческим содержанием.

Практические работы позволяют полнее и сознательнее уяснить математические зависимости между величинами; ознакомиться с измерительными и вычислительными инструментами на практике; установить более тесные связи между различными разделами курса математики и между различными школьными предметами.

Практическая работа № 1. Работа с картой.

Цель работы: учить работать с информацией (читать географические карты), обобщать результаты измерения.

Учитель раздает карту Ярославской области и предлагает, выполнив необходимые измерения, вычислить расстояние между городами: а) Ростов и Ярославль; б) Ярославль и Рыбинск; в) Ярославль и Углич; г) Ярославль и Тутаев. Полученные данные заносятся в таблицу. Составить с числовыми данными текстовые задачи и их решение записать выражением, выполнить вычисления.

Задачи:

1. Площадь картины С. Жуковского «Ласковый май»  $130\text{дм}^2$ , её длина 130 см. Найдите периметр этой картины.

2. В XIX в. чиновник получал в год 192 руб. Сколько чиновник получил за 2 года?

3. Легендарная Вавилонская башня была раскопана и изучена археологами. Они определили, что башня была построена на квадратном фундаменте площадью  $8100\text{м}^2$ . Каков периметр фундамента?

Для развития математической речи учащихся можно применить следующие упражнения:

Цель: развитие правильного произношения и употребления математических терминов.

1. Упражнения на объяснение значений математических терминов:

- объясните значение слов и выражений: уменьшаемое, сложение, разрядное число, разрядные слагаемые, произведение чисел, делимое и т.д.

- математическое выражение  $18 \times 3$  Серёжа прочитал так: «18 взять 4». Как надо прочитать это выражение? (рассматриваются различные способы прочтения)

2. Следующие упражнения требуют включения знаний на применение терминов (правильное и неправильное).

- выполнив действие  $18 + 2$ , Наташа ответила: «У меня получилось 20, я сосчитала правильно».

Правильно ли она сказала?

- Определите, верно или неверно данное высказывание:

Первый множитель равен 6, второй множитель равен 3. Тогда произведение равно 18.

3. Упражнения на правильное написание терминов:

- запишите слова, вставив пропущенные буквы: нум..рация, выч..таемое, ед..ница, кил..грамм, сл..жение, сл..гаемое, д..литель, д..лимое, ч..стное, к..личество и т.п.

- исправить ошибку в записи слов: «слажить», «дилить», «вычеслить».

В результате процесса обучения стало видно повышение вычислительной культуры учащихся.

#### **Библиографический список**

1. Концепция развития математического образования в России. От 23 декабря 2013 г.
2. Ивашова О.А. Вычислительная культура младших школьников: междисциплинарный подход. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Выпуск № 145 / 2012.
3. Ефимов В.Ф. Формирование вычислительной культуры младших школьников. Начальная школа. 2014. №1.
4. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М., 1979.

УДК 378

**Л.Н. Савельева**

*преподаватель*

*Государственное профессиональное образовательное автономное учреждение Ярославской области Ярославский педагогический колледж, Ярославль, Российская Федерация*

### **ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКИ И ИКТ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА**

**Аннотация.** Рассматривается метод введения творческих заданий и проектного исследования, который представляет собой продукты проектной деятельности, метод обучения на основе реальных ситуаций и его использование в преподавании информатики и ИКТ в колледже.

**Ключевые слова.** Информатика, подходы, обучение, технологии, проект.

Введение творческих заданий в курс информатики помогают решить многие педагогические проблемы, которые не решаются привычными методами. Воспитание творческой личности, которая развивается в постоянно изменяющихся условиях, а творческий человек успешен в профессиональной деятельности.

Именно создание учащимися творческих учебных работ помогает достигнуть высокого результата на пути решения этой задачи. Чаще всего творческие работы представляют собой продукт проектной деятельности [1, с.56].

Любой проект связан с прогнозированием, а потому может служить эффективным инструментом развития интеллекта и креативности ученика в обучении и воспитании. Необходимо активно использовать проектную деятельность учащихся на уроках. Проектная работа не всегда может решить все проблемы в обучении, но это очень эффективное средство при изучении многих тем по информатике и ИКТ.

Для активизации познавательного интереса обучающихся к другим областям знаний на уроках информатики помогают и межпредметные связи: решение проблем других областей средствами информационных технологий.

Опыт работы заключается в создании собственной системы уроков, разработке системы их проведения, разработке дидактических, контролирующих материалов (в том числе и электронных) и методики их применения в учебном процессе. Все полученные навыки учащиеся применяют для создания проектов на различные темы по информатике, а также и по другим предметам с использованием исследовательской деятельности [2, с.102].

Собственные наблюдения показали, что:

1. В целом проектная методика является эффективной инновационной технологией, которая значительно повышает уровень компьютерной грамотности, внутреннюю мотивацию учащихся, уровень самостоятельности учеников, их толерантность и общее интеллектуальное развитие;
2. В ходе проектной деятельности развиваются основные компетенции:
  - информационные;
  - коммуникативные;
  - учебно-познавательные;
3. Развиваются творческие способности учащихся и возможность для самовыражения.

В соответствии с требованиями ФГОС СОО: индивидуальный проект представляет собой особую форму организации деятельности обучающихся (учебное исследование или учебный проект);

- выполнение индивидуального проекта является обязательной частью основной профессиональной образовательной программы подготовки специалистов среднего звена по специальности, формируемой участниками образовательного процесса, в том числе и при планировании внеурочной деятельности [3, с.58].

- индивидуальный проект выполняется обучающимся самостоятельно под руководством преподавателя по определенной студентом теме в рамках одной или нескольких изучаемых учебных дисциплин в любой избранной области деятельности (познавательной, практической, учебно-исследовательской, социальной, художественно-творческой, иной);

- индивидуальный проект носит практическую направленность проводимых исследований;

- результаты выполнения индивидуального проекта должны **отражать:**

- сформированность навыков коммуникативной, учебно-исследовательской деятельности, критического мышления;

- сформированность навыков проектной деятельности, а также самостоятельного применения приобретенных знаний и способов действий при решении различных задач, используя знания одной или нескольких учебных дисциплин или предметных областей;

- сформированность навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов индивидуального проекта, направленного на решение научной, лично и (или) социально значимой проблемы;

- способность к инновационной, аналитической, творческой, интеллектуальной деятельности;

- способность постановки цели и формулирования гипотезы исследования, планирования работы, отбора и интерпретации необходимой информации, структурирования аргументации результатов исследования на основе собранных данных, презентации результатов.

Индивидуальный проект является обязательным для всех обучающихся осваивающих ФГОС СОО и выполняется в течение первого года обучения по определённой учебной дисциплине или нескольким дисциплинам в рамках учебного времени специально отведенного учебным планом из обязательной учебной нагрузки – часы практических занятий, а также рабочей программой – из внеаудиторной самостоятельной работы студентов и должен быть представлен в виде завершённого разработанного проекта/продукта: информационного, творческого, социального, прикладного, инновационного, конструкторского, инженерного.

Тема проекта определяется в рамках одной или нескольких изучаемых учебных дисциплин самим обучающимся и должна быть для него интересна.

Учебное исследование в рамках индивидуального проекта должно быть посильным и соответствовать возрасту, способностям и возможностям обучающихся.

Обучающиеся должны быть подготовлены к выполнению проектов и как в части ориентации при выборе темы проекта или учебного исследования, так и в части конкретных приемов, технологий и методов, необходимых для успешной реализации выбранного вида проекта [4].

Педагогическое сопровождение проекта должно обеспечивать как выбор темы и содержания проекта, так и организацию исследовательской работы и оформления проекта.

Отметка за выполнение проекта выставляется в журнале учебной группы по дисциплине, по которой он выполняется, в столбик, соответствующий дате защиты проектов студентами. Невыполнение студентом индивидуального проекта равноценно получению неудовлетворительной оценки.

Индивидуальный проект выполняется студентом поэтапно в установленные сроки и требует определенных ресурсов (человеческих, материальных, финансовых и др.) и заканчивается представлением результата/продукта(ов).

Защита индивидуального проекта является одной из обязательных составляющих системы внутреннего мониторинга образовательных достижений.

По результатам защиты индивидуальных проектов, лучшие студенты представляют результаты своей проектной деятельности на общеколледжном мероприятии «День науки».

### Библиографический список

1. Леонтович А. Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии / Народное образование. – 2015. – 135 с.
2. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. – М., 2016. – 452 с.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2007. – 245 с.

**Ю. Н. Слепко**

*кандидат психологических наук, доцент*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского», Ярославль, Российская Федерация*

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ\***

\*Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ №15-06-10290 "Системогенетическая концепция профессионального становления и сопровождения личности на современном этапе социально-экономического развития общества"

**Аннотация.** Статья посвящена анализу проблемы развития психологической системы учебной деятельности в период обучения в основной общеобразовательной школе. С целью объяснения психологических особенностей формирования системы автором выбран теоретический подход, разрабатываемый в рамках теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова, а также представления о формировании компонентов психологической структуры деятельности субъекта деятельности Ю.П. Поваренкова. Рассматриваются вопросы взаимосвязи успешности деятельности и развития функциональных блоков ПСУД, развития ПСУД в подростковом возрасте, проблема перехода обучающихся из начальной в основную школу.

**Ключевые слова.** Деятельность, учебная деятельность, психологическая система деятельности, подростковый возраст.

Учебная деятельность, являясь одним из трех основных видов деятельности человека [5], сопровождает его развитие на достаточно длительном временном промежутке - от окончания дошкольного возраста и до начала трудовой деятельности. Согласно традиционной периодизации психического развития ее роль на каждом возрастном этапе разная. Так, согласно Д.Б. Эльконину, «учебная деятельность детей является ведущей деятельностью в этот период (младший школьный - Ю.С.). При ее осуществлении у ребенка происходит интенсивное формирование интеллектуальных и познавательных сил. Ведущее значение учебной деятельности определяется также и тем, что через нее опосредуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми, вплоть до личностного общения в семье» [9; с. 72]. С наступлением подросткового возраста учебная деятельность теряет статус ведущей, на смену ей «возникает и развивается особая деятельность, заключающаяся в установлении интимно-личных отношений между подростками. Эта деятельность была названа деятельностью общения» [9; с. 73]. Важно, что учебная деятельность в подростковом возрасте сохраняет статус основного вида деятельности - она продолжает развиваться, занимать достаточно большой объем времени для подростка, оказывать серьезное влияние на развитие большинства сторон его жизнедеятельности.

Изучение психологической системы учебной деятельности (далее - ПСУД) в младшем школьном возрасте [6] позволило нам установить, что динамика ее развития в период обучения в начальной школе неравномерна - в 1 и 2 классе наблюдается оптимизация и формирование новой для учащегося системы деятельности. Лишь с 3 класса и далее в 4-ом ПСУД переходит к состоянию оптимального функционирования, обеспечивая успешность деятельности учащегося. Между тем, возникает вопрос, какова дальнейшая динамика развития ПСУД в связи со сменой ведущего вида деятельности, появлением новых условий жизнедеятельности учащегося; продолжает ПСУД функционировать на достигнутом уровне, или она развивается дальше и приобретает новые психологические особенности? Эти, а также ряд других вопросов, позволили сформулировать ряд задач, результатам решения которых и посвящена настоящая статья. 1) Как взаимосвязаны успешность деятельности и развитие функциональных блоков ПСУД? 2) Какими качественными и количественными особенностями характеризуется ПСУД в начале подросткового возраста? 3) Каково направление и содержание развития ПСУД в течение подросткового возраста? Перейдем к описанию результатов исследования.



В качестве объекта исследования выступили учащиеся 5-11 классов общеобразовательной школы г. Ярославля:  $n = 259$ , в том числе учащиеся 5 классов - 27 человек, 6 - 53, 7 - 60, 8 - 29, 9 - 43, 10 - 27, 11 - 20. Ввиду того, что анализ половых особенностей испытуемых не входит в задачи нашего исследования, учет распределения по полу не производился.

Основой для организации и проведения исследования стало представление о психологической системе деятельности (ПСД), сформулированное в теории системогенеза В.Д. Шадрикова [7; 8]. Согласно последней ПСД представляет собой «психологическую структуру деятельности, организованную в плане выполнения функций конкретной деятельности (в плане достижения конкретной цели), направленную на получение конкретного результата» [8; с. 139]. Компонентный состав ПСД представляет собой шесть основных функциональных блоков (конструктов): мотивы деятельности, цели, программа, информационная основа (ИОД), принятие решений и учебно важные качества (УВК). Соответственно данной конструкции были подобраны методы эмпирического исследования. 1) Мотивация: опросник «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению» (Прихожан А.М., 2000); «Опросник терминальных ценностей» (Сенин И.Г., 1991). 2) Цели: анкета «Цели учебной деятельности» (Ансимова Н.П., 2001). 3) Программа: опросник «Стиль саморегуляции поведения» (Моросанова В.И., 1999). 4) Информационная основа деятельности: тест «Сравнение похожих рисунков» (Kagan J., 1965); «Опросник самооценки» (Пантеев С.Р., 1993). 5) Принятие решений: экспертная оценка индивидуальной меры выраженности способности к принятию решений, а также опросник «Методика определения уровня развития рефлексивности» (Карпов А.В., 2004). 6) Учебно-важные качества: тест «Школьный тест умственного развития» (Акимов М.К. и др.); тест «Тест умственных способностей» (И. Г. Сенин и др., 1996); тест «СРQ» Р. Кеттелла. 7) Для оценки успешности учебной деятельности использовались показатели академической успеваемости обучающихся. Перейдем к описанию полученных результатов.

Анализ результатов исследования.

1) *Взаимосвязь успешности деятельности и развития функциональных блоков ПСУД.* В одном из наших исследований [6] мы показали, что в конце младшего школьного возраста ведущими функциональными блоками, обеспечивающими успешность учебной деятельности, являются представления учащихся о *программе деятельности*, блок *принятия решений* и *учебно-важных качеств*. При этом как в старшем дошкольном, так и в течение младшего школьного возраста происходит смена ведущих блоков учебной деятельности, что говорит о постоянном изменении требований деятельности к учащемуся. В связи с полученными результатами можно предположить, что начало подросткового возраста также ведет к смене ведущих блоков учебной деятельности по причине появления новых условий деятельности и новых требований к ее эффективности. Результаты анализа показали следующее.

1) Было установлено, что ведущими блоками ПСУД у учащихся 5 класса являются *мотивация деятельности* (познавательная, достижения, значимость общественной жизни), *программирование* (моделирование и оценка результатов деятельности), *принятие решений* (рефлексивность) и *учебно-важные качества* (осведомленность, классификация, обобщение и уровень IQ). Таким образом мы видим, что включение ребенка в новые условия обучения в основной школе приводит к значительному увеличению числа значимых для достижения успешности его деятельности психологических характеристик. По всей видимости это является естественным следствием изменения и расширения содержания образовательной программы основной школы.

2) Мы видим, что сохраняется высокая значимость тех функциональных блоков, которые обеспечивали успешность учебной деятельности в конце младшего школьного возраста; при этом также возрастает роль мотивационного блока.

Полученный результат свидетельствует о том, что переход из младшего школьного в подростковый возраст не сопровождается резкой сменой функциональных характеристик учебной деятельности. Даже наоборот - последние дополняются новыми показателями. Сравнивая полученный результат с данными переходного периода из старшего дошкольного в младший школьный возраст [6], следует отметить, что механизмы принятия новых условий деятельности в начале младшего школьного и подросткового возрастов разный. В первом случае мы наблюдаем значительные изменения в содержании ведущих функциональных блоков ПСУД (снижение роли мотивационно-целевого блока, отсутствие значимости ИОД и принятия решений); во втором подобных изменений не наблюдается.

Можно предположить, что смена ведущих функциональных блоков ПСУД происходит позже - в течение подросткового возраста. Для проверки данного предположения обратимся к результатам исследования взаимосвязи успешности учебной деятельности и развития ПСУД в 6-11 классах. Учи-

тывая достаточно большой объем полученных результатов, охарактеризуем наиболее значимые из них.

1) В течение 6-7 классов происходит увеличение числа значимых функциональных блоков ПСУД. Фактически все блоки имеют статистически значимую положительную связь ( $r$ ) с успешностью учебной деятельности. При этом статистически значимые  $r$  умеренной силы (0,20-0,59) позволяют говорить о наличии так называемого парциального вклада компонентов учебной деятельности в обеспечение ее успешности. Это является как следствием тесных взаимодействий блоков друг с другом, так и отражением системного характера в реализации функции ПСУД [8; с. 140].

2) В течение 8-10 классов наблюдается постепенное снижение числа значимых для обеспечения успешности деятельности блоков. Ведущими становятся *мотивационно-целевой, программирование, ИОД и УВК*.

3) Значительные изменения происходят в течение 11 класса: лишь блок *программирования* и *УВК* (вербальные и мнемические способности) статистически значимо *отрицательно* коррелирует с успешностью учебной деятельности. В остальных случаях значимых взаимосвязей обнаружено не было. Полученный результат может свидетельствовать как о значительном изменении требований деятельности к обучающемуся в конце подросткового возраста, так и о существенных изменениях в ПСУД. Учитывая, что данные процессы являются взаимосвязанными, далее необходимо обратиться к анализу динамики развития ПСУД в течение подросткового возраста. Это позволит более детально объяснить полученные результаты.

2) *Развитие ПСУД в подростковом возрасте*. В первую очередь обратимся к результатам сравнительного анализа развития ПСУД при переходе из младшего школьного в подростковый возраст (таблица 1).

Таблица 1.

**Показатели функционирования ПСУД  
в конце младшего школьного и начале подросткового возраста**

Показатели	4 класс	5 класс
ИКС	-1,07*	0,37
ИДС	-1,02	0,20
ИОС	-0,99	0,38

**Примечание.**

**Здесь и далее:**

**ИКС** - индекс когерентности структуры (функция числа положительных значимых связей в структуре и меры их значимости); **ИДС** - индекс дивергентности структуры (функция числа и значимости отрицательных связей в структуре); **ИОС** - индекс организованности структуры (функция общего количества положительных и отрицательных связей, а также их значимости).

\* - ввиду того, что количество изучаемых компонентов в структуре блоков деятельности разное, значения показателей структуры стандартизированы z-преобразованием данных.

Основой для структурно-функционального анализа является изучение основных индексов психологической структуры (ИКС, ИДС, ИОС), а также ряда других показателей структуры, разработанных и описанных в исследованиях А.В. Карпова [1; 2 и мн. др.]. Итак, мы видим, что при переходе в 5 класс наблюдается значительный рост интегрированности ПСУД (ИКС), который сопровождается и ростом ее дифференцированности (ИДС). Естественно, что включение новых компонентов в функционирование системы приводит и к увеличению числа разнонаправленных связей между ними. Однако интеграционные процессы в системе деятельности в начале подросткового возраста все-таки преобладают, что отражено в росте организованности системы (ИОС).

Полученный результат хорошо согласуется с описанными выше результатами изучения взаимосвязи успешности деятельности и ее функциональных блоков. Включение ребенка в новые условия освоения образовательной программы в основной школе приводит к тому, что система его деятельности не разрушается под воздействием новых требований среды, а наоборот активизируется. Напомним, что в другом нашем исследовании [6] было установлено, что переход из старшего дошкольного в младший школьный возраст сопровождается обратным процессом - интегрированность системы снижается, растет ее дифференцированность, что приводит к снижению уровня организованности ПСУД первоклассника. Таким образом, мы можем предполагать, процессы перехода из старшего дошкольного в младший школьный возраст, и далее в подростковый обеспечиваются разными механизмами принятия и освоения учебной деятельности: в 1 классе практически сразу наступает дезорганизация системы, в 5 система активизируется для установления соответствия новым условиям.

Между тем интерес представляет вопрос о том, как ПСУД развивается дальше - после перехода в подростковый возраст. Представленные в таблице 2 результаты анализа позволяют сделать ряд следующих выводов.

Таблица 2.

**Показатели функционирования ПСУД в подростковом возрасте**

Показатели	Класс обучения						
	5	6	7	8	9	10	11
ИКС	888	1516	1562	915	1051	921	846
ИДС	201	239	179	351	306	306	358
ИОС	687	1277	1383	564	745	615	488
Гомогенность	r= 0,68, p≤0,001						
		r= 0,51, p≤0,001					
				r= 0,54, p≤0,001			
					r= 0,36, p≤0,01		
						r= 0,54, p≤0,001	
						r= 0,79, p≤0,001	

**Примечание: гомогенность** - под гомогенностью структур следует понимать их качественную однородность, то есть равное влияние элементов структуры на ее функционирование.

Во-первых, как было показано ранее, переход в новые условия деятельности в подростковом возрасте сопровождается значительным ростом интегрированности и дифференцированности ПСУД. При этом пик интегрированности приходится на два года обучения - в 6 и 7 классах. Таким образом можно говорить, что с конца младшего школьного возраста (3-4 класс) и до 6-7 классов ПСУД характеризуется положительной динамикой развития функциональных характеристик. Подтверждением тому является наиболее высокая академическая успеваемость учащихся именно в 6 классе.

Во-вторых, несмотря на достаточно резкий рост интегрированности ПСУД с 4 по 7 класс, нельзя не обратить внимание и на столь же значительное возрастание показателя дифференцированности. На наш взгляд это свидетельствует о том, что в ПСУД идет постоянный поиск наиболее оптимального способа функционирования. При этом тот факт, что системы учебной деятельности в 5, 6, 7 классах являются гомогенными, свидетельствует именно не о перестройке, а о оптимизации системы деятельности обучающегося.

В-третьих, на рисунке 1 отчетливо видно, что в 8 классе наблюдается обратный началу подросткового возраста процесс резкого спада интегрированности ПСУД. Столь же значительное снижение дифференцированности, сопровождаемое двукратным ростом организованности, свидетельствует о том, что оптимизационные процессы завершаются и далее идет процесс формирования ПСУД. При этом, учитывая непрерывность учебной деятельности в основной школе на достаточно большом промежутке времени, а также гомогенность систем в 7-11 классах, можно говорить не о качественной перестройке и формировании *нового* содержания в ПСУД, а о приобретении ею определенной и законченной формы.

Конечно, полученные результаты требуют гораздо более глубокого и внимательного анализа. Однако, ограниченность объема настоящей публикации требует перейти к формулировке выводов исследования.

Резюме.

1) В ходе анализа было показано, что при переходе в подростковый возраст сохраняется и повышается роль тех функциональных блоков, которые обеспечивали успешность учебной деятельности в конце младшего школьного возраста. Также было установлено, что развитие функциональных связей ПСУД и успешности деятельности в подростковом возрасте характеризуется как наличием постоянно значимых блоков (мотивационный, программирование, УВК), так и меняющейся значимостью для обеспечения успешности деятельности отдельных блоков (цели, ИОД, принятие решений).

2) Анализ развития ПСУД показал, что начало подросткового возраста сопровождается значительным ростом показателей интегрированности и дифференцированности. Дальнейшее снижение этих показателей и последующая относительная их стабилизация позволяют говорить о том, что развитие ПСУД в период обучения в основной и старшей школе проходит этапы оптимизации, формирования и функционирования.

3) Исследование показало, что на протяжении младшего школьного [5], подросткового возрастов ПСУД проходит ряд этапов в своем развитии. При этом стабилизация системы в период обучения в старшей школе позволяет предположить, что включение обучающегося в новые условия учебно-профессионального обучения приведет к новым изменениям в функционировании ПСУД. В связи с этим актуальной задачей является продолжение исследования на новом объекте.

### Библиографический список

1. Карпов А. В. Метасистемная организация уровней структур психики. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2004. – 504 с.
2. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.
3. Мазиллов В.А., Слепко Ю. Н. Новые перспективы психологии деятельности // Вопросы психологии. - 2015. - № 1. - С. 162-163.
4. Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н. Оценка эффективности педагогической деятельности. - Ярославль: ЯГПУ, 2011. – 167 с.
5. Поваренков Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности. - Саратов: СГСЭУ, 2013. – 322 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. - М.: Изд-во Минпросвещения РСФСР, 1946. - 704 с.
7. Слепко Ю.Н., Цымбалюк А.Э. Формирование психологической системы учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Ярославский педагогический вестник. - 2017. - № 2. (в печати).
8. Шадриков В. Д., Мазиллов В.А. Общая психология. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 411 с.
9. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.
10. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1989. - 560 с.

УДК 159.99

#### **И.В. Терелянская**

*кандидат психологических наук*

*Федеральное государственное автономное образовательное*

*учреждение высшего образования «Волгоградский государственный университет»,*

*Волгоград, Российская Федерация*

### **РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОСТИ КАК ОСНОВА САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА**

**Аннотация.** Автор рассматривает креативность как сложное, многоплановое, неоднородное явление. В статье указывается на то, что старший подростковый возраст является наиболее оптимальным для развития креативности и самоактуализации личности человека. Автор на основе экспериментальных данных выявляет зависимость между развитием креативности личности подростка и его самоактуализацией.

**Ключевые слова.** Креативность, самоактуализация, воспитание.

Современные тенденции развития общества задают новые требования к человеку, активно преобразующему свою жизнь и жизнь социума за счет наличия определенных выраженных качеств, одним из которых является способность креативно мыслить, находя различные варианты решения проблем разного порядка, успешно справляться с обработкой и структурированием с каждым годом увеличивающегося объема информации.

Креативность служит основой готовности личности изменяться, уметь находить оригинальные решения сложных проблем, не следовать стереотипам. По мнению И.В. Терелянской: «Если творчество понимается как процесс, приводящий к созданию чего-либо нового, то креативность можно представить как возможность, как внутренний ресурс человека, его способность к конструктивному, оригинальному мышлению, а также анализу и использованию своего опыта» [4, с.244]. И.В. Курышева рассматривает креативность «как способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [2, с.244]. Задача школы воспитывать учащихся, которые могут самостоятельно принимать нестандартные, оригинальные решения как в процессе обучения, так во внеурочной деятельности.

В.Н. Дружинин отмечает, что второй сензитивный период для развития креативности приходится на подростковый возраст. Именно на данном этапе возрастного развития воображение переходит на качественно иной уровень. Подростки начинают размышлять о возможностях, которые не да-

ны непосредственно, могут отрешиться от конкретной реальности, от непосредственных впечатлений. В старшем подростковом возрасте появляется и развивается способность анализировать свои идеи, выходить за пределы непосредственной информации, используя свои когнитивные способности ее обработки [1, с.94]. Вместе с тем, одной из приоритетных задач гуманистического воспитания становится самореализация человека, то есть процесс, состоящий в осознании собственных задатков и способностей и эффективное воплощение их в избранном виде деятельности. Подростки отличаются высокой творческой активностью, с одной стороны, а с другой – ярко выраженным стремлением к самовыражению, самостоятельному решению возникающих проблем, к реализации собственного потенциала.

В подростковом возрасте, происходят существенные изменения в организме и психике ребенка, обусловленные половым созреванием. У старших подростков отмечается большая, чем у младших, устойчивость целей, формируется развитое чувство долга, ответственности, что по А. Маслоу является одним из важных шагов к достижению самоактуализации. Он отмечает, что «всякий раз, когда человек берет на себя ответственность, он самоактуализируется» [3, с. 194].

Изучая природу креативности, он выделил два вида, которые получили названия «креативность таланта» и «креативность самоактуализации». Так, «креативность самоактуализации», по мнению автора, была связана характеристиками личности, которые она демонстрировала в ситуациях повседневной жизни. Большее значение приобретают достижения личности в рамках индивидуального жизненного пути. А. Маслоу указывает, что «креативностью самоактуализации» могут обладать, как талантливые люди, так и те, кто не демонстрирует выдающихся способностей и имеет средний уровень задатков. Данный вид креативности, по А. Маслоу, выражается в спонтанности, экспрессивности, раскованности, самостоятельности и независимости в высказываниях суждений. Следовательно, мы можем говорить о необходимости развития и формирования креативности у любого человека, в частности у подростка, не ориентируясь на наличие и проявление у него талантов в определенных сферах деятельности, так как «креативность самоактуализации» может использоваться личностью в любой значимой деятельности и способствовать раскрытию его способностей и задатков в различных видах деятельности.

Таким образом, что старший подростковый возраст является одним из наиболее благоприятных возрастных этапов развития креативности, которая, по нашему мнению, является для подростка ресурсом для наиболее полной самореализации.

Нами было проведено исследование, рассматривающее взаимосвязь феноменов креативности и самоактуализации как характеристик личности.

Работа проводилась с группой подростков 15-16 лет, учащихся в 9 - х классах МОУ Лицей №2 г. Волгограда. Выборка включала в себя 39 старших подростков, из которых 17 юношей и 22 девушки.

Для выявления уровня креативности подростков мы использовали краткий тест творческого мышления «Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма», который является одним из субтестов теста Э.Торренса «Завершение картинок», адаптированный вариант, выполненный Е.Е. Тунник. А самоактуализацию личности подростков исследовали с помощью методики «Самоактуализационный тест (САТ)» Э. Шострома в адаптации Ю. Е. Алешиной, Л.Я. Гозман, М. В. Загика и М. В. Кроз.

В результате обработки полученных данных мы обнаружили, что наибольший вклад в проявление креативности у старших подростков данной выборки имеют такие факторы, как «Оригинальность» (67% - 26 человек) и «Разработанность» (43% - 17 человек). Это означает, что неповторимости своих результатов наши испытуемые достигают за счет повышения уникальности продуцирования креативных идей с одной стороны, и за счет комбинирования и рекомбинации уже известных или созданных ими элементов, которые служат интерпретации продуктов деятельности старших подростков и повышению проявления креативности в целом.

Наибольшее количество старших подростков обладает средним уровнем самоактуализации (59% - 23 человека). Это может свидетельствовать о том, что эти подростки достаточно эффективно реализуют свой личностный потенциал. Это может указывать также и на то, что они активно ищут возможности актуализации и развития своих способностей, таланта, включаясь в различные виды деятельности. Также велик процент старших подростков, обладающих низким уровнем самоактуализации (35% - 14 человек), что определяет необходимость проведения развивающей работы в данном направлении. Высоким уровнем самоактуализации обладают 5% испытуемых (2 человека), что говорит о наиболее полной реализации своего личностного потенциала по сравнению со сверстниками, об их высокой мотивации. Вместе с тем, полученные данные подтверждают исследования А.Маслоу, в

которых автор пишет, что самоактуализации, как высшего проявления данного феномена, могут достичь лишь немногие взрослые люди.

По результатам проведения эмпирического исследования была выявлена положительная корреляция между уровнем креативности и самоактуализации. Исходя из вышесказанного, мы можем предполагать, что развитие креативности может способствовать развитию самоактуализации.

Таким образом, воспитание нового человека, владеющего творческими умениями, стратегиями и тактиками как инструментарием в профессиональной и повседневной деятельности, влечет за собой формирование самоактуализированной личности, характеризующейся высокой степенью развития, подготовленности к конкретным видам деятельности и жизни в целом, готовностью к выходу из сложных и кризисных ситуаций, наиболее конструктивному и рациональному поведению в любых, даже пограничных и катастрофических обстоятельствах.

#### Библиографический список

1. Еремина, Л.И. развитие творческих способностей студентов / Л.И. Еремина // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 60-летию со дня рождения В. Н. Дружинина, ИП РАН, 25–26 сентября 2015 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – С. 93-96.
2. Курьшева, И.В. Психолого-педагогические основы развития творческой личности / И. В. Курьшева // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4 (29). – С. 243-246.
3. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. - СПб.: Питер, 2008. - 352 с.
4. Терелянская, И. В. Креативность студента-спортсмена как важнейшая составляющая характеристики конкурентоспособной личности обучающегося / И.В. Терелянская // Вестник волжского института экономики, педагогики и права. - №1. – Волжский.: Волжский институт экономики, педагогики и права, 2015. – С.68-76

УДК 372.8

**В. В. Тюко**

*старший преподаватель*

*Учреждение образования «Могилёвский государственный*

*областной институт развития образования», Могилёв, Республика Беларусь*

#### **ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются определение понятия «функциональная грамотность», структура функциональной грамотности, условия и направления работы по формированию компонентов читательской, естественнонаучной и математической грамотности на уроках математики в процессе решения текстовых задач.

**Ключевые слова.** Функциональная грамотность, читательская грамотность, естественнонаучная и математическая грамотность, компетентностно-ориентированные задания, текстовая задача.

Современное развитие общества ставит перед школой задачу воспитания личности, которая могла бы самостоятельно и критически мыслить, сопоставлять и анализировать факты, находить различные варианты решения проблем. Важнейшим компонентом новой модели школьного образования является её ориентация на практические навыки, на способность применять знания, реализовывать собственные проекты, поэтому сегодня всё чаще говорят о формировании у учащихся функциональной грамотности.

Функциональная грамотность выступает как способ «социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования с многоплановой человеческой деятельностью. В современном мире функциональная грамотность становится одним из базовых факторов, способствующих активному участию обучающихся в социальной, культурной, политической и экономической деятельности, а также обучению на протяжении всей жизни» [1, с. 38]. Основными компонентами функциональной грамотности являются читательская, математическая и естественнонаучная грамотность.

Особую роль приобретает работа по формированию функциональной грамотности на современном этапе в условиях присоединения Республики Беларусь в 2018 году к Международной

программе PISA, направленной на оценку образовательных достижений учащихся 15-летнего возраста. Целью программы PISA является оценка способности использовать приобретенные в школе знания и опыт для решения жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

Важным условием формирования функциональной грамотности является включение учащихся в надпредметную деятельность, применение метапредметного подхода в образовании, одним из направлений реализации которого является разработка и внедрение в образовательный процесс компетентностно-ориентированных заданий, направленных на развитие у учащихся способности творчески мыслить и находить нестандартные решения в различных жизненных ситуациях. Такие задания предполагают несколько путей решения и требуют комплексного применения знаний из разных предметов или тем и разделов одного предмета. Задания носят практико-ориентированный характер, обучают построению модели поведения в той или иной жизненной ситуации.

Решение компетентностно-ориентированных задач возможно в рамках разных учебных предметов, в том числе и математики. Необходимо отметить, что уроки математики способствуют не только формированию математической грамотности, но и отдельных компонентов читательской и естественнонаучной грамотности.

Особая роль в развитии функциональной грамотности на уроках математики отводится решению текстовых задач. Работа с текстом задач, выделение структурных компонентов задач, преобразование, моделирование и составление задач способствуют формированию навыков осмысленного чтения. Кроме того, формированию грамотности чтения способствует решение текстовых задач с недостающими и лишними данными, задач в прямой и косвенной форме, «дружных задач» – пар задач, где решение второй задачи не представляется возможным без решения первой. В свою очередь, невозможно проводить работу над задачей без сформированных навыков осмысленного чтения. Отсутствие понимания содержания задачи, неумение выделить в задаче главное, определить условие и вопрос, четко и логично сформулировать ответ – все это говорит об отсутствии именно осмысленности чтения как важнейшего компонента читательской грамотности.

Работа над решением текстовых задач, сюжеты которых вытекают из других учебных предметов (физики, истории) или носят межпредметный характер, способствует формированию основ естественнонаучной грамотности. Можно выделить и другие условия и пути формирования компонентов естественнонаучной грамотности в процессе работы над задачами: обучение моделированию задач, использование моделей разных типов, обучение построению и анализу различных графиков, схем, диаграмм, решение проектных задач и др.

Несмотря на широкие возможности математики в формировании компонентов естественнонаучной и читательской грамотности, основной акцент при решении текстовых задач, да и уроков математики в целом, должен быть сделан на формировании математической грамотности.

Математическая грамотность – способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину [2].

Формированию математической грамотности способствует решение задач, представленных в стандартной и нестандартной форме, имеющих не только предметную, но и практическую значимость. Это задачи на нахождение стоимости покупки, сравнение и выбор места приобретения товара в зависимости от общей стоимости покупки, задачи на расчет площади помещения, времени движения транспортных средств и др. Например, можно предложить учащимся составить маршрут экскурсии при условном наличии определенной суммы денег и описании стоимости услуг, после этого обосновать свой выбор. Такие задачи не только способствуют формированию математических умений, но и обеспечивают формирование исследовательской компетентности у учащихся. На решение данных задач требуется гораздо больше времени, чем на решение стандартных задач, поэтому и уроки из стандартных превращаются в уроки решения проектных задач, что усиливает и расширяет возможности и пути формирования функциональной грамотности в целом.

Формированию разных компонентов функциональной грамотности способствует организация и проведение творческой работы над текстовыми задачами, которая включает: составление текстовых задач по разным критериям (по рисунку, модели, решению, сюжету, условию и т.д.), решение задач разными способами, составление и решение обратных задач, сравнение задач и их решений, преобразование задач, изменение структурных компонентов задач по заданным критериям и др.

Важным условием формирования функциональной грамотности является систематическая и целенаправленная работа на каждом уроке, применение современных образовательных технологий и

средств обучения, использование форм и методов, позволяющих реализовать принципы практико-ориентированности знаний и самостоятельности детей в обучении.

#### Библиографический список

1. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся основной школы по предметам естественнонаучного цикла. Методическое пособие. – Астана : Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013. – 38 с.

2. Рудик, Г. А. Функциональная грамотность – императив времени / Г. А. Рудик, А. А. Жайтапова, С. Г. Стог [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://docviewer.yandex.by/?url=http%3A%2F%2FCyberLeninka.ru%2Farticle%2Fn%2Ffunktionalnaya-gramotnost-imperativ-vremeni.pdf&name=funktionalnaya-gramotnost-imperativ-vremeni.pdf&lang=ru&c=58c5d8f0753b>. – Дата доступа : 10.03.2017.

УДК 159. 923

**О.Ф. Шаблюк**

*аспирант*

*Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка», Минск, Республика Беларусь*

### ТИПЫ ФЛУКТУАЦИЙ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРИ ПЕРЕЖИВАНИИ УСПЕХОВ И НЕУДАЧ

**Аннотация.** В статье приводятся данные эмпирического исследования, которое позволило выделить типы флуктуаций мотивации достижения (когнитивные, эмоциональные, динамические), исследовать их особенности в зависимости от мотивирования успехами и неудачами.

**Ключевые слова.** Типы флуктуаций мотивации достижения, успехи и неудачи, стремление к успеху, избегание неудач, эмпирическое исследование.

Среди основных проблем образовательного процесса в средней и высшей школе следует выделить формирование мотивационной сферы учебной деятельности, в рамках которой особое значение занимает стремление к достижениям. Этот вопрос остается злободневным, так как регуляция собственных динамических тенденций, стремлений к достижениям и самореализации часто подменяется искусственной интенсификацией сосредоточенности, стимулированием ориентации на обобщенную цель, акцентированием эмоционального контроля, направленного на релаксацию. Последние стратегии, обеспечивающие реализацию мотивации достижения, скорее формируют избегание неудач, чем содействуют ориентации на успех [3].

В данной работе рассматриваются флуктуации мотивации достижения. Отметим, что данные аспекты мотивации достижения исследованы в недостаточной степени. Отдельные их описания можно найти в ряде зарубежных работ (М. Селигман), а также отечественных (В.Г. Леонтьев), которые рассматривают его отрывочно. Речь идет о том, что мотивация достижения на стадии реализации деятельности претерпевает колебания вектора – от неудач стремится к полюсу успеха, а от успеха к полюсу его снижения до уровня менее напряженного функционирования [1]. Совершенно определенно установлено, что при успехе имеет место снижение стремления творчеству и подтверждению личной значимости, либо, наоборот, при неуспехе личность стремится к большему творчеству и подтверждению личностной значимости [3]. Таким образом, мотивация достижения претерпевает колебания биполярного характера, связана с рядом личностных структур, неизменно реализуется в контексте поддержания динамического равновесия.

Нами под **флуктуациями мотивации достижения** понимались колебания мотивации достижения, имеющие биполярный характер и обусловленные имплицитными процессами личности. При этом подобные динамические изменения мотивации достижения связаны с определенными инструментализациями, которые обуславливают их вектор.

Приводимое ниже исследование преследует цели ответить на следующие вопросы: каков механизм флуктуаций мотивации достижения, его связь с другими структурами личности? Каковы основные предикторы флуктуаций мотивации достижения? Существуют ли разновидности флуктуаций мотивации достижения, как они связаны с переживанием успехов и неудач?



**Методы и организация исследования.** В виду отсутствия инструментария для изучения флуктуаций мотивации достижения нами была разработана психодиагностическая методика «Вектор достижений». Она включает 14 вопросов закрытого и открытого типов, предполагает количественную обработку, позволяет изучить особенности флуктуаций при переживании успехов и неудач, исследовать особенности развития личностных качеств, обуславливающих высокий уровень мотивации достижения, определить уровень развития стремления к успеху и к избеганию неудач.

В ходе исследования были опрошены учащиеся средних школ города Минска (СШ № 69, гимназия № 7, СШ № 10, СШ № 86, СШ № 87, СШ № 223). Выборка составила 291 человек, возрастной диапазон – 13-17 лет.

Были выделены две группы испытуемых в зависимости от того, что мотивирует в большей степени – успех (группа Г1) или неудача (группа Г2) (вопрос 12 рассматриваемой методики), их флуктуации мотивации достижения подверглись квантификации (открытые вопросы 13-14 методики).

**Результаты исследования и их обсуждение.** Анализ (N=291) позволил выделить эмоциональный (ФЭМД), когнитивный (ФКМД) и динамический (ФДМД) типы флуктуаций мотивации достижения в отношении переживания успехов и неудач.

Так, при *когнитивном типе* флуктуаций мотивации достижения, характерно стремление осмыслить свою неудачу, понять причины успехов; выражено желание улучшить результат, повысить свою компетентность; имеет место желание изучить особенности выполненного задания; осознать свои положительные качества, поощрить свои эффективные ориентации. *Эмоциональный тип* отражает вектор к аффективным процессам, различным по знаку эмоциональным переживаниям. Для *динамического типа* характерно активирование стремления продолжать действовать дальше или снизить активность (восстановить энергетический баланс или отказаться от дальнейших действий); выражена ориентация на успех, достижение цели или сильное стремление действовать в виду большого желания не переживать негативных последствий.

Анализ данных показал, что 59,11% испытуемых в наибольшей степени мотивирует проявлять настойчивость полученный успех (Г1), при этом 40,89% испытуемых мотивирует пережитая неудача (Г2). Последнее отражает тот факт, что значительная часть школьников в рамках своей учебной активности, движима страхом избежать негативных последствий, критических фрустраций.

Дифференциальный анализ показал, что при переживании удачи у испытуемых группы Г1 преобладают флуктуации эмоционального и динамического типа (14,28% (ФКМД) : 49,06% (ФЭМД) : 33,64% (ФДМД)), а у испытуемых группы Г2 преобладают флуктуации динамического типа (21,83% (ФКМД) : 36,62% (ФЭМД) : 40,14% (ФДМД)). Примечательно, что у испытуемые группы Г1 среди флуктуаций эмоционального типа преобладали положительные по знаку. При этом у испытуемых группы Г2 флуктуации когнитивного типа (атрибуции, самооценочные переживания, стремление к получению обратной связи, желание повысить качество выполняемых заданий) встречались чаще, чем представителей группы Г1. Можно предположить, что успех заставляет их опасаться и для внутреннего баланса пересматривать результаты достижений.

Ситуация несколько меняется при переживании неудачи. Испытуемые группы Г1 показали большее количество флуктуаций когнитивного типа, при значительном уменьшении флуктуаций эмоционального типа (48,92% (ФКМД) : 3,76% (ФЭМД) : 38,71% (ФДМД)). У испытуемых группы Г2 также увеличилось количество флуктуаций когнитивного типа и уменьшилось эмоционального типа, при этом осталось относительно высоким количество флуктуаций динамического типа (46,34% (ФКМД) : 1,63% (ФЭМД) : 42,28% (ФДМД)). Следует отметить, что в рамках флуктуаций динамического типа существенно поменялось соотношение: если при переживании удачи имели место стремления к повышению или снижению активности, то при переживании неудачи испытуемые либо нацеливались на успех, либо боялись неудач. При этом в группе Г2 в большей степени увеличилось количество флуктуаций динамического типа по избеганию неудач. Это говорит о том, что неудача нацеливала обе группы, однако испытуемые Г2 переживали в большей степени боялись неудачи и стремились всеми силами ее избежать.

Анализ флуктуаций когнитивного типа в ситуации переживании неудачи показал, что испытуемые стремились восстановить внутреннее равновесие через попытку осмыслить свою неудачу в обеих группах. Отметим, также, что в ситуации неудачи испытуемые обеих групп в меньшей степени стремились получить обратную связь о том, почему собственно имело место подобное следствие, чем в ситуации успеха. При этом в ситуации неудачи, в сравнении с ситуацией успеха сильнее стремление улучшить качество выполняемой работы. Таким образом, имеет место парадоксальная ситуация: снижение желание выяснить, как выполнено задание при увеличении стремления его совершенствовать.

**Выводы.** Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. Флуктуации мотивации достижения можно разделить на типы: когнитивные, эмоциональные и динамические.
2. Успехи и неудачи в рамках поддержания динамического равновесия в личностном функционировании стимулируют флуктуации разных типов.
3. При переживании успеха преобладают флуктуации эмоционального и динамического типов, в ситуации переживания неудачи значительно повышается количество флуктуаций когнитивного типа.
4. Можно говорить о том, что в рамках доминирования мотива стремления к успеху или мотива к избеганию неудач имеют место разные флуктуации на фоне стимулирования успехами или неудачами соответственно.

Отметим, что полученные данные носят пилотажный, ориентировочный характер, для их подтверждения требуются дополнительные исследования.

#### **Библиографический список**

1. Зелигман, М. Как научиться оптимизму. Советы на каждый день / М. Зелигман. – М.: Вече, 1997. – 432 с.
2. Леонтьев, В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. – 264 с.
3. Магомед-Эминов, М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / М. Ш. Магомед-Эминов; Московский ордена Ленина, ордена трудового Красного Знамени государственного университета имени М. В. Ломоносова. – М., 1987. – 23 с.

УДК 376 – 056.263:[37.016:51]

**Е.А. Шилович**

*старший преподаватель,*

*Учреждение образования «Белорусский государственный*

*педагогический университет имени М. Танка», Минск,*

*Республика Беларусь*

### **ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ПРОСТЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА**

**Аннотация.** В статье рассмотрены приемы, направленные на совершенствование процесса обучения решению простых арифметических задач младших школьников с нарушением слуха.

**Ключевые слова.** Задача, этапы, моделирование, условие, решение.

В начальном курсе математики специальной общеобразовательной школы значимая роль отводится обучению учащихся решать арифметические задачи разных видов. Это объясняется образовательным, коррекционным и воспитательным потенциалом арифметических задач в развитии младших школьников с нарушением слуха (И.М.Гилевич, Т.А.Григорьева, Л.С.Мотылева, Т.В.Розанова, В.Б.Сухова, Л.И. Тигранова, Ж.И. Шиф и др.). Умение решать задачи является одним из показателей уровня математического развития учащихся. Процесс решения задач содействует развитию самостоятельности мышления, связной речи, памяти, внимания, а также формированию таких важных качеств личности, как любознательность, активность, настойчивость, терпение [1, с. 58].

В учебной программе по математике на I ступени общего среднего образования представлено более двадцати видов простых задач (задач в одно действие). Обучая детей решать задачи, мы организуем деятельность, направленную на формирование умений:

- ❖ читать текст задачи;
- ❖ устанавливать взаимосвязь между условием и вопросом, данными и искомой величиной;
- ❖ выбирать арифметическое действие для решения, записывать его и объяснять результат;
- ❖ формулировать ответ;
- ❖ проверять правильность решения.

Работа над любой арифметической задачей приучает школьника с нарушением слуха действовать по определенному плану, прогнозировать результат, выбирать средства для достижения цели, анализировать и обосновывать свои действия. Следовательно, решение задачи включает в себя следующие структурные компоненты или этапы: работа над содержанием, поиск решения, запись решения и ответа, проверка решения [2, с.19].

Основная цель I этапа заключается в оказании помощи учащимся с нарушением слуха в понимании предметного содержания арифметической задачи. Остановимся на некоторых приёмах работы.

1. Моделирование жизненной ситуации, описанной в задаче. С этой целью после ее прочтения, разбора непонятных слов организовать участие в драматизации сюжета задачи самих детей.
2. Деление текста арифметической задачи на смысловые части и выделение на этой основе необходимой информации для дальнейшего поиска решения. Например: «У девочки было 5 конфет. /2 конфеты она съела./ Сколько конфет осталось у девочки?»
3. Адаптирование (переформулировка) текста задачи с целью не комментировать несущественные детали, а обратить внимание на смысл существенных компонентов. Например, анализировать задачу: «В гараже стояло 15 машин. После того, как несколько машин уехало, там осталось 9 машин. Сколько машин уехало?» учащимся с нарушением слуха станет легче, если текст ее сформулировать по-другому: «Стояло 15 машин. Осталось 9 машин. Сколько машин уехало?»
4. Выделение опорных слов, которые связаны с действием, соответствующим сюжету. Например, «На тарелке лежало 5 яблок. Мама положила еще 3 груши. Сколько фруктов стало на тарелке?»  
Опорные слова – лежало, положила, стало.

На II этапе необходимо помочь детям с нарушением слуха установить связи между данными в задаче числами и искомым, и на этой основе выбрать соответствующее арифметическое действие. Можно использовать различные виды моделирования.

1. Предметное моделирование. Например, «У Вани было 6 тетрадей, а у Полины на 2 тетради меньше. Сколько тетрадей было у Полины?» Для формирования умения строить предметные модели можно предлагать учащимся задание изобразить при помощи квадратов разного цвета то, о чем говорится в тексте задачи.
2. Графические модели. Это использование рисунков, чертежей, с помощью которых школьникам удается, не выполняя арифметического действия, увидеть ответ на поставленный в задаче вопрос.
3. Схематические модели – это разные виды краткой записи содержания текстовой задачи, помогающие отделить известные компоненты от неизвестного. С введением краткой записи не снижается значение приемов наглядно-действенного изображения простых задач (драматизация, предметное и графическое моделирование), которые используются на начальном этапе решения арифметических задач.

После выбора арифметического действия учащиеся с нарушением слуха переходят к его выполнению, то есть к III этапу решения задачи. Первоначально решение оформляется в виде примера и при числах пишется полное название предметов, количества которых обозначают эти числа, а потом, когда дети располагают уже значительным опытом речевой практики, вводится их сокращенная запись [3, с. 113].

Заключительный – IV этап в решении любой простой задачи – это ее проверка. Правильность решения первое время проверяется путем пересчитывания предметов, полученных в результате моделирования ситуации, драматизации, или их изображений на рисунке. Постепенно вводится проверка на основе составления задачи, обратной данной. Этот прием труден и выполняется под руководством учителя, который должен подсказать ученикам, какое число лучше взять искомым в обратной задаче. Возможна также проверка в виде прикидки ответа. Суть этого приема состоит в том, что еще до решения задачи устанавливаются границы искомого числа. После решения полученный результат сравнивается с этим числом, если он не соответствует установленным границам, следовательно, задача решена неправильно.

Таким образом, арифметические задачи являются важнейшим средством формирования знаний, умений и навыков по математике, а правильно организованный процесс обучения решению задач способствует умственному развитию детей младшего школьного возраста. Однако овладение учащимися с нарушением слуха умением решать простые текстовые задачи во многом зависит от тщательной подготовки учителя, выбора им приемов и средств обучения в строгой методической последовательности.

#### **Библиографический список**

1. Жеребятьева Е.А. Современные технологии в обучении математике и информатике детей с нарушениями слуха. – М.: Издательство «Спутник+», 2011. – 95 с.
2. Зайцев В.В. Математика для младших школьников. – М.: Владос, 2001. – 72 с.
3. Сухова В.Б. Обучение математике в подготовительном – IV классах школ для глухих и слабослышащих детей. – М.: Академия, 2002. – 175 с.

*Научное издание*

Актуальные проблемы  
психологии и педагогики  
в современном образовании

Материалы международной  
заочной научно-практической конференции  
Ярославль – Минск

Материалы публикуются в авторской редакции

Технический редактор выпускных сведений и макет – С.А. Сосновцева

Подписано в печать 24.04.2017. Формат 60x90/8

Объем .38,5. п.л.; 30,3 уч.-изд. л.

Тираж 100 экз. Заказ №

Издано в ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)  
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО  
«Ярославский государственный педагогический университет  
им. К.Д. Ушинского»  
Адрес типографии:  
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44  
Тел.: (4852) 32-98-69