

# **I. ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

УДК 371.12

Гайнутдинова Д., студентка КФУ  
Биктагирова Г.Ф., к.п.н, доцент

## **ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ПОДРОСТКОВ**

Тренинги принято причислять к современным технологиям, однако, это технология имеет более чем полувековую историю. Их используют как инструмент обучения и развития.

Определений тренинга довольно много. Ограничимся двумя определениями, которые демонстрируют полифункциональность и разноплановость данного метода.

«Тренинг – это спланированные и систематические условия по модификации или развитию знаний (умений) и установок человека посредством обучения, с тем, чтобы добиться эффективного исполнения одного или нескольких видов деятельности. В рабочей ситуации тренинг направлен на то, чтобы дать человеку возможность приобрести знания и навыки, необходимые для адекватного выполнения конкретной задачи или работы» [1].

«Тренинг – это кратковременная форма интенсивного активного социально – психологического обучения, результатом которого является освоение участниками группы значимых для них форм социального поведения» [2].

Тренинг является активным методом обучения (АМО), специфика которого заключается в том, что он побуждает обучающихся к самостоятельному добыванию знаний, активизирует их познавательную деятельность, развитие мышления, формирование практических умений и навыков. Под активными методами обучения понимают такие способы организации учебного процесса, которые обеспечивают включение обучающихся в активное взаимодействие и общение в процессе их познавательной деятельности. Таким образом именно тренинг наиболее эффективен для детей подросткового возраста, так как именно общение является ведущей деятельностью данного периода.

Актуальность нашего исследования состоит в том, что результатом проведения тренингов по тайм-менеджменту для подростков является выработка у них самостоятельности, формирование организованности и расстановке приоритетов, а так же оптимизации временного ресурса.

Приведем некоторые определения самостоятельности. «Самостоятельность – волевое качество; заключается в возможности человека не поддаваться влиянию различных сил, которые могут отвлечь его от достижения поставленной цели». Самостоятельность – способность самому ставить цели и самому их достигать [6]. Проанализировав определения самостоятельности, можем прийти к выводу, что для формирования этого качества, подойдут тренинги по тайм – менеджменту.

«Тайм – менеджмент – технология, позволяющая невосполнимое время нашей жизни организовать в соответствии с желаемыми целями и ценностями». [5]

Для того чтобы достичь цели, ее нужно хорошо себе представить, правильно сформулировать и решительно действовать, опираясь на собственные ценности и возможности. Именно этому научится ребенок, пройдя тренинг по тайм – менеджменту.

Тайм – менеджмент - это совокупность знаний, умений и навыков, которые можно приобрести и развить при условии наличия желания. Ключевая идея, положенная в основу тренинга тайм-менеджмента, - «от простого к сложному». Вначале преодолеваем технические барьеры в организации личного времени, затем, - психологические. Ведь не менее важно обращать внимание именно на психологический барьер, когда ребенок не может что либо делать самостоятельно, это, совсем не значит, что он этого не хочет. Скорее всего его просто не научили это делать, либо родители (взрослые, опекуны и т.д.) бессознательно препятствовали этому действию объясняя свое поведение любовью и заботой.

Концепцию тренинга условно можно разделить на две части. Первая посвящена знакомству с базовыми принципами тайм – менеджмента и его инструментами, которые впоследствии помогут ребенку, видеть, а так же ставить цели, планировать и контролировать свои дела (планы), справляться с ленью и отвлечениями, а так же расставлять приоритеты. Важным итогом работы является диагностика факторов, которые препятствуют продуктивному использованию личных ресурсов и времени, а также осознание связи между восприятием образа времени и степенью эффективности обращения с этим ресурсом. Вторая часть тренинга посвящена осознанию участниками психологических барьеров в использовании такого ресурса, как время, самоанализ ошибок, выявление «проблемных» зон, а также освоение технологии приоритизации, многозадачности и делегирования.

Благодаря этому, к концу занятий ребенок приобретает навыки, которые помогут ему быть более самостоятельным.

### **Литература:**

1. Бакли Р., Кейпл Д., *Теория и практика тренинга*. – СПб.: Питер, 2002. – 15с.
2. Абрамова Г.С. *Алгоритмы работы психолога со взрослыми*. – М.: Академический проект; Гаудеамус, 2003. – 185с.
3. Дагаева Е. А., *Пять тренинговых программ «под ключ»: практическое руководство для тренера*. – Ростов н/Д: Феникс, 2012.
4. Субботина Е.А., *Правда о найденном времени: тайм-менеджмент для родителей и детей*. – Ростов н/Д : Феникс, 2014.- 157с.
5. Лукашенко М., *Тайм – менеджмент для детей: Книга продвинутых родителей* .- М.: АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2014.- 297 с.
6. Морозов А.В., *Деловая психология: курс лекций. Учебник для высших и средних специальных учебных заведений*. – СПб.: Издательство Союз, 2000. - 280 с.

**УДК 371.12**

Гильмиева Э.Ш., магистр I курса,  
Костюнина Н.Ю., к.п.н., доцент  
Институт психологии и образования

## **ПРОФИЛАКТИКА РИСКОВАННОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

Наиболее актуальной проблемой педагогов и психологов является поведение личности, связанное с риском. Риск играет существенную роль в успешной социализации личности. Определенная доля риска в процессе принятия решения необходима каждому человеку. Иногда осторожность в действиях мешают достижению новых, позитивных целей. Благодаря рискованным действиям человек способен выигрывать, побеждать соперника и самоутверждаться. Виды рискованного поведения достаточно многообразны и чаще проявляются в симбиозе для конкретной личности. Однако одним из наиболее опасных для социального, психического и физического здоровья человека, является *поведение*, связанное с риском. Известно, что степень склонности к риску зависит от возраста индивида, так как «жажда острых ощущений» стремительно нарастает между девятью и четырнадцатью годами, достигает своего пика в юности – в двадцать лет – после чего постепенно снижается. Это связано с гормональными изменениями переходного возраста: гормональные сдвиги стимулируют к сближению с рисковыми сверстниками, а какое именно занятие они выберут – зависит от конкретных социальных условий [7].

Теоретические концепции, описывающие механизмы рискованного поведения, базируются на социально-когнитивном подходе. Поведение, с точки зрения данного подхода, взаимозависимо и взаимообусловлено внешними и

внутренними факторами. К внутренним факторам разные авторы относят: возрастные и личностные особенности, специфику протекания биологических, эмоциональных и когнитивных процессов, установки и убеждения, субъективные оценки рискованности того или иного поведения [2].

Изучив теоретические подходы различных авторов, мы под *рискованным* поведением понимаем *особый стиль поведения, который с высокой степенью вероятности может привести к потере здоровья, физическому или социальному благополучию личности*. Социально – опасное поведение рассматривают также как средство, субъективно повышающее уровень адаптивности субъекта к собственной среде, одновременно с сохранением индивидуализации [3]

Особое внимание в психологии уделяется изучению психологических коррелятов рискованного поведения. В качестве личностной особенности, обуславливающей рискованное поведение, выделяют такое качество, как склонность или готовность к риску.

Мы в своей работе рассматриваем наиболее распространенные виды рискованного поведения студенческой молодежи, такие как: авантюризм, лихачество и бравада, так как именно в студенческом возрасте наиболее часто встречаются реакции эгоцентрического переключения — быстро появляющаяся кратковременная реакция в ответ на острые раздражители [1].

Одной из особенностей личности, характеризующей готовность человека к риску, является *авантюризм*. В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова авантюризм описывается как *склонность к рискованному, беспринципному, сомнительному по честности делу, предпринятому в расчете на случайный успех*. В «Толковом словаре» В. Зорина авантюризм рассматривается как способ мышления и поведения, черта деятельности, осуществляемой без учета конкретной обстановки и требований законов природного общественного развития. Чаще всего проистекает из некомпетентности, пренебрежения реалистическими оценками и прогнозами, игнорирования особенностей реальной ситуации, соотношения сил. В данном случае, авантюризм сочетается с преклонением перед стихийностью процессов, который ведет к неудачам, кризису, краху [5].

*Лихачество* – пренебрежение опасностью, совершение необдуманных поступков. Его разновидность – бравада – показная смелость, пренебрежение опасностью ради показной храбрости. Подобного рода действия могут истолковываться как параметры «культивируемого риска». И лихачество, и бравада чаще всего присущи молодежи, чтобы самоутвердиться среди друзей. Так, за последние 20 лет появилось более 30 видов спорта, получивших название «экстремальных». Экстремальность заключается в высокой вероятности нанесения

вреда своему здоровью в случае неуспеха. Спортивные психологи пытаются ответить на вопрос, что же предопределяет увлеченность людей таким рискованным занятием [6].

В ходе исследования нами были изучены *причины и факторы* рискованного поведения студенческой молодежи. Перечислим некоторые из них: рискованные ситуации, которые могут привести к потере здоровья и благополучия, формирование зависимости, насилие, поиск острых ощущений из-за скучной, обыденной жизни. Молодые люди нуждаются в более высоких дозах и видах риска, для того чтобы испытывать те же эмоции, что и их здоровые сверстники. При ситуациях ограничивающих активность молодежи, наоборот, могут провоцировать резкий протест и стремление действовать «назло», нарушая нормы и правила, нередко в ущерб себе. Заложённая в них любознательность и стремление к поиску оборачиваются склонностью к протесту и различным формам рискованного поведения. Самоутверждение среди сверстников и приобщение к привлекательной социальной группе часто требует от юношей принятия определенных «правил», что провоцируется давлением группы.

Также нами были изучены *ингибиторы рискованного поведения*, к которым можно отнести: неприятие риска, правильное социальное воспитание, индивидуальные особенности личности, а также глубокое осознание ценностей жизни и здоровья, уверенность в собственных силах, стремление к безопасности, открытость, здоровый образ жизни, эффективная работа психолого-педагогических Центров и образовательных учреждений.

Для снижения рискованного поведения молодежи необходима *профилактическая работа*. Российское государство и общество сегодня предлагает молодежи различные варианты психолого-педагогической помощи: консультативные службы и Центры, программы с целью развития личности и содействия в решении трудностей в установлении взаимоотношений, эмоциональных срывов, предотвращения социально опасных намерений, личностных проблем.

Под *педагогической профилактикой* социально опасных явлений мы понимаем специфический социально-педагогический процесс воздействия и взаимодействия педагогов и студентов в образовательных учреждениях, направленный на предупреждение социально опасных тенденций среди студенческой молодежи. Для предупреждения рискованного поведения студенческой молодежи, нами была разработана единая комплексная программа «Риск – за или против». Цель программы - организация групповой психотерапевтической работы со студенческой молодежью по содействию в восстановлении и стабилизации эмоциональных регуляторных характеристик и ресурсов личности [4].

Наша опытно - исследовательская работа проводилась на базе Казанского социально-гуманитарного техникума. Выборку составили 59 студентов, возраст 17-20 лет.

На первом этапе при проведении констатирующего этапа эксперимента использовался следующий *диагностический инструментарий*: методика «Готовность к риску» (RSK) Шуберта, методика склонности к риску «Исследование склонности к риску» А. Г. Шмелева. В ходе исследования была выявлена «группа риска» - в количестве 27 человек, которые имели выраженную готовность к рискованному поведению в ситуациях, связанных с возможными неблагоприятными последствиями в случае неуспеха и сопряженных с элементом опасности, угрозой потери, травмой, проигрышем. Склонность в подавляющем большинстве случаев предпочитать более субъективно привлекательные, но более опасные и менее надежные варианты поведения, исход которых проблематичен.

С данными студентами велась и ведется целенаправленная формирующая работа. При проведении формирующего этапа эксперимента основными методами выступили: дискуссии, психокоррекционные упражнения, полоролевые игры, проективные методики, психологические задачи, пантомимы, рисуночные тесты. Предметом обсуждения на наших занятиях были чувства, эмоции, настроения, ощущения и переживания каждого их участников. Программа включает тридцать занятий, которые проводились один раз в неделю по 40 минут. За студентами нами были замечены изменения в поведении, а именно разрушение определенных установок, представлений, ценностей, стереотипов поведения и зарождение и формирование новых, что может говорить о желании достижения самореализации личности в обществе. Мы считаем, что данный подход, позволит сформировать и воспитывать у студентов адекватную эмоциональную реакцию в отношении к себе, своих возможностей, понимание и выражение своих эмоций приемлемым способом.

Таким образом, нами ведутся формирующие мероприятия по профилактике рискованного поведения студенческой молодежи, результаты контрольного этапа будут нами отражены в следующей статье по данной проблеме.

#### **Литература:**

1. Амбрумова И.Г. *Риск в педагогической деятельности: теория и практика* // *Магистр*. 1999. № 5. С. 1557 – 1560.
2. Евдокимов А.Г. *Физиологические критерии склонности к рискованному поведению у лиц молодого возраста: Автореф. дис. ...канд. наук. Волгоград, 2010.*

3. Колесов Д.В., Пономаренко В.А. *Отношение к жизни и психология риска: уч. пос.* / Д. В. Колесов, В. А. Пономаренко. — М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2008. — С. 65–78.

4. Костюнина Н.Ю. *Психолого-педагогическое предупреждение суицидального риска у студенческой молодежи.* - Казань, 2012. ИГМА - пресс, 200с.

5. Лисовский В.Т. *Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России : учеб.пособие* / В.Т.Лисовский.- М. :2000.- 24 с.

6. Трескунова М. С. *Личностные факторы увлечения экстремальным спортом: Сборник статей конференции.* СПб., 2009.

7. Цукерман М. *Шкала поиска ощущений / Альманах психологических тестов.*- М., 2000, С.187.

УДК 371.12

Замалетдинова И.И.,  
Калацкая Н.Н., к.п.н., доцент

## **ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

Для детей здоровый образ жизни – это как фундамент для знания. Если фундамент заложен прочно, то постройка будет возведена выше; чем больше мы будем заботиться о физическом воспитании ребенка, тем больше у него возможностей для достижения успехов в разных сферах.

По мнению Г.И. Царегородцева «здоровье - это гармоническое течение различных обменных процессов между организмом и окружающей средой, результатом которого является согласованный обмен веществ внутри самого организма»[3, с.42].

В.П. Казначеев выражает смысл понятия о здоровье человека с позиции *комплексного подхода*. Он считает, что здоровье - это «динамическое состояние (процесс) сохранения и развития биологических, физиологических и психических функций, оптимальной трудоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности жизни» [1, с.23].

Здоровый образ жизни - это стиль жизнедеятельности, соответствующий наследственным особенностям организма, условиям существования человека, ориентированный на культуру сохранения, укрепления и восстановления здоровья, необходимого для выполнения лично и общественно значимых функций [2, с.18].

Первые знания о ЗОЖ дети получают в семье. Так как дети, оказавшиеся в трудной жизненной, находятся далеко от своих родителей, для них особенно важным является формирование основ здорового образа жизни в учреждениях,

куда они попадают. Зачастую ребята попадают в приют вследствие асоциального и аморального поведения своих родителей. Проживая в такой семье ребенок видит перед глазами поведение своих родителей и начинает подражать им: употреблять алкоголь, наркотики, начинать курить, что приводит к плачевным последствиям. Кроме того, у многих детей существует генетическая предрасположенность к алкоголизму и наркомании, они не знают, что такое гигиена, чистота, правильное питание, утренняя зарядка и так далее. Поэтому главную роль в формировании основ ЗОЖ в подобных учреждениях играют воспитатели и социальные педагоги.

Проживая в приюте, ребёнок не может комфортно себя чувствовать в эмоциональном плане, поэтому необходимы специальные условия, которые бы определяли его быт, его физическое здоровье, характер его общения с окружающими людьми, его личные успехи. Поэтому нужно стараться пропагандировать здоровый образ жизни именно в приютах. Дети, оставшиеся в трудной жизненной ситуации, не имеют положительный опыт семейной жизни, у них не стало родителей, которые могли бы преподнести позитивный пример образа жизни.

Исследования проблемы ЗОЖ у детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, нашли свое отражение в работах Т.Г. Кареповой, Н.Н. Куинджи, Л.И. Халиловой, Б.Н. Чумакова и т. д. Анализ литературы показал, что данная проблема до конца не решена учеными, отсутствует единый подход к выбору форм и методов формирования ЗОЖ у оказавшихся в трудной жизненной ситуации детей.

Целью нашего исследования стало формирование основ здорового образа жизни у детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Исследование проводилось на базе городского социального приюта для детей «Гаврош» республики Татарстан, г. Казани. В нем приняло участие 15 воспитанников младшего школьного возраста.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами были использованы следующий комплекс методик: анкета, направленная на выявление знаний о здоровом образе жизни (когнитивный), анкета, направленная на осознание ребенком роли и места ЗОЖ в его жизни (мотивационный), анкета, выявляющая связь отношений ребенка со ЗОЖ, другими людьми (деятельностный).

В результате изучения уровня знаний о здоровом образе жизни у детей младшего школьного возраста мы выявили, что доминирует низкий уровень знаний по ЗОЖ и составляет 45,5% и средний уровень знаний детей по ЗОЖ составляет 41,2%, наименее выражен высокий уровень знаний по ЗОЖ, он составляет 13,3%.



За партой или письменным столом стараются правильно сидеть 34,2% детей. Внимание своему здоровью уделяют 52,4%. В случае возникновения заболеваний сразу сообщают воспитателю 20% детей. На вопрос "Что ты будешь делать, когда встанешь утром?" 13,3% отвечают, что станут выполнять утреннюю гимнастику.

Анализ результатов изучения мотивационного компонента ЗОЖ позволил нам прийти к следующим выводам: доминирующим является средний уровень, который составляет 45,4%. Низкий уровень составляет 34,6%. Наименее представленным является высокий уровень и составляет 20%.

26,6% детей хотят узнать, как заботиться о своем здоровье. 20% детей считают, что наиболее важным для счастливой жизни нужно в первую очередь быть здоровым. 66,6% детей мало заботятся о своем здоровье.

В результате изучения деятельностного компонента у детей мы выявили, что преобладает также средний уровень, который составляет 55,2%. Низкий уровень составил 34,6%, высокий 10,2%.

Приехав в летний лагерь, 60% детей поделятся с другом мочалкой, зубной щеткой и полотенцем для тела. Перед едой 86,6% детей будут мыть руки. 40 % детей принимают душ 2-3 раза в неделю.

Таким образом, констатирующий этап эксперимента показал, что все показатели формирования основ ЗОЖ у детей имеют средние значения, не смотря на то, что воспитатели уделяют внимания этому направлению. В настоящее время для повышения формирования основ ЗОЖ у детей, младшего школьного возраста, которые остались в трудной жизненной ситуации разрабатывается программа «Я люблю ЗОЖ».

#### **Литература:**

1. Казначеев В.П. *Здоровье нации - феномен экологии XXI века* // *Материалы I Всероссийского форума «III тысячелетие. Пути к здоровью нации»*. М., 2001. - 194 с.
2. Картушина М.Ю. *Быть здоровыми хотим: оздоровительные и познавательные занятия для детей подготовительной группы детского сада*. - М.: Сфера, 2004. – 382 с.
3. Царегородцев, Г.И. *Общая патология человека и методология медицины* // *Вестник РАМН*. - 1998. - № 10. - С. 41-45.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДИНЕ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ**

Современная общеобразовательная школа находится сегодня в фокусе государственной социальной политики, поскольку от качества подготовки молодежи к жизни и труду во многом зависит судьба и общественных реформ, связанных, в частности, с выходом России в число ведущих держав мира. Однако природный потенциал страны может остаться нереализованным, если не будет сформирован новый человек, обладающий бережным отношением к своей Родине, к тому месту, где он родился и вырос, где к нему пришло понимание смысла единения со своим народом. Большая роль в этом отводится сельской школе, в образовательном пространстве которой осуществляется особая просветительская миссия часто в довольно сложных условиях, когда приходится готовить юношество к труду на земле, к чуткому отношению к своей родной истории и национальной культуре. Зачастую именно в сельской школе интегрируются важнейшие национальные проекты, ориентированные как на развитие аграрного сегмента российской экономики, так и на модернизацию отечественного образования. А поскольку школа как один из ретрансляторов духовной культуры имеет огромный потенциал для воспитания патриотизма, гражданственности, гуманизма, правовой культуры, то здесь представляется актуальным рассмотрение условий формирования отношения школьников к истории своей малой родины. Вот почему в настоящее время появилось четкое понимание большого образовательного и воспитательного значения формирования ценностного отношения к Родине, обусловленного такими факторами, как: растущее влияние знания истории большой и малой родины на патриотическое и гражданское воспитание школьников; стремление к постепенному познанию всего многообразия природы, истории и культуры нашей страны через познание их региональных особенностей; поиск новых форм и методов воспитания, основанных на этнопедагогике и на традиционных нравственных ценностях [6]. При этом, согласно Федеральному государственному образовательному стандарту идет ориентация на формирование личностных характеристик школьника, среди которых на первое место ставится такое нравственное качество, как любовь к своей Родине. Результативность воспитания

гордости за свою страну будет тем выше, чем раньше начнется систематическая работа по формированию этих качеств у подрастающего человека.

Таким образом, одной из насущных проблем духовно-нравственного воспитания становится проблема развития у детей ценностного отношения к истории малой родины, и, исходя из этого, выявление возможностей воспитательной системы класса в решении такой задачи. Эта задача включает в себя становление ценностных отношений сельского школьника, которое зиждется на понимании им необходимости сохранения историко-культурного наследия своей малой родины, понимании им своей ответственности за результаты собственной жизнедеятельности, осмыслении своей жизненной позиции по отношению к Родине [1]. Для выявления возможностей воспитательной системы класса в сельской школе в формировании ценностного отношения школьников к истории своей малой родины в педагогической науке созданы серьезные предпосылки [3].

Так, педагогические возможности воспитательной системы сельской школы в формировании ценностного отношения школьников к Родине определяются следующим:

- наличием в социокультурной среде сельского мира лично значимых для школьника эталонов трудолюбия, патриотизма, гражданственности, задающих высокий стандарт отношения к социальной действительности своего края, а также реализацию им своих социальных функций;

- наличием в воспитательном пространстве сельской школы лично значимых для каждого школьника таких развивающих сред, как: образовательная, социально-трудовая, коммуникационная, досуговая, обеспечивающих реализацию творческих потребностей и интересов школьников, закрепление в их опыте устойчивых нравственно значимых стереотипов поведения, деятельности и отношений;

- культивированием видов деятельности, основанных на совместном труде и творчестве, заботе и чуткости, направленных на становление этнокультурной идентичности личности школьника, освоение духовного потенциала народных традиций и основополагающих этнокультурных ценностей своего народа;

- становлением системы реального самоуправления в школе; повышением субъектности ученического коллектива; созданием и сохранением традиций классного коллектива при активно развивающихся отношениях взаимной ответственности и ответственной зависимости друг перед другом;

- созданием ситуаций для саморефлексии, объективной самооценки школьниками реального уровня своего личностного развития,

сравнивания себя с другими и выработки на этой основе программы саморазвития, собственной «Я-концепции», мобилизующей волю школьника на самовоспитание и возвращение в себе нравственных начал.

При этом, как показало исследование, процесс формирования ценностного отношения сельских школьников к Родине будет более эффективен при соблюдении следующих положений:

- внедрение демократических принципов управления классным коллективом, осуществление реального самоуправления в классном коллективе;

- создание условий для реальной дифференциации и индивидуализации духовно-нравственного воспитания школьников;

- учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся в процессе включения их в социально развивающие виды и сферы деятельности;

- стимулирование сотрудничества и взаимодействия классного руководителя, семьи и общественности в социальном развитии учащихся;

- создание гуманной атмосферы взаимоотношений всех субъектов воспитания; обеспечение педагогической поддержки духовно-нравственного и гражданского развития школьников;

- осуществление активного приобщения школьников к истории своего народа, ценностям и традициям национальной культуры и народного творчества;

- обеспечение социально ценностной мотивации формирования ценностного отношения школьников к истории малой родины, а также условий для реализации их общественно-значимых интересов, установок и ожиданий;

- обеспечение комплексного воздействия на когнитивную, деятельно-практическую и эмоциональную сферы сознания личности школьника;

- акцентирование внимания на воспитании эмоциональной культуры школьника, формирование его духовно-нравственного облика и т.д.

Когда мы говорим о ценностном отношении к Родине, то оно представляется нам целостным интегративным образованием в структуре личности школьника, сущность которого состоит в осознании им социальной значимости сохранения культурного и исторического наследия малой родины; в наличии устойчивых интересов к истории своего народа; в ощущении чувства любви к родной земле, чувства гордости и глубокого уважения к труду и опыту старшего поколения; в выраженном стремлении к активному сохранению и культурному преобразованию окружающей действительности своего родного края [5]. Исходя из этого, в структуру ценностного отношения к Родине мы включаем

такие взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты, как когнитивный, деятельно-практический и эмоциональный. Критериями же сформированного ценностного отношения к истории малой родины можно считать социальную направленность активности личности и ее устойчивость и результативность. Отсюда, показателями ценностного отношения школьников к своей Родине выступают следующее: осознание социальной значимости сохранения культурного и исторического наследия своего родного края; стремление школьника вносить посильный вклад в возрождение села; любовь к земле, чувство гордости и уважения к сельскому труду; стремление к общественно полезной деятельности на благо своего села [7].

Как показывает практика, воспитательная система сельской школы может эффективно влиять на формирование ценностного отношения школьников к Родине при соблюдении ряда условий, в частности: психолого-педагогических условий (гуманизация отношений в воспитательной системе данной школы; обеспечение социально-ценной мотивации отношения школьников к истории родного края; педагогическое мастерство, личный пример учителя, классного руководителя; эффективная диагностика духовно-нравственного развития школьников и т.д.); организационно-педагогических условий (обеспечение взаимодействия субъектов духовно-нравственного воспитания школьников, стимулирование деятельности классных руководителей, совершенствование их индивидуальной работы с учащимися; внедрение коллективно-творческих дел социальной направленности; развитие системы реального самоуправления в классе; информационно-методическое обеспечение процесса духовно-нравственного воспитания учащихся и т.д.); социально-педагогических условий (сотрудничество и педагогическое взаимодействие с семьей и социальным окружением школьников; внедрение в воспитательную систему класса коллективно-творческих дел социально-значимой, например, краеведческой направленности; развитие инициативности и социальной активности школьников и т.д.) [4].

Исходя из этого, можно сформулировать следующие задачи формирования ценностного отношения к Родине в сельской школе:

- развитие познавательного интереса к своей малой родине;
- воспитание духовно- нравственных качеств школьников, их бережного отношения к этнокультурному наследию родного края, патриотического отношения к своей малой родине;
- развитие эстетических чувств и художественного вкуса на основе знакомства с культурно-историческими ценностями родного края [2].

Эти задачи, как правило, реализуются через сбор исследовательского материала, проведение классных часов, мероприятий, коллективно-творческих дел, занятия кружков, факультатива «Моя родная сторона» и т.д. Все это, как нам представляется, может позволить разнообразить деятельность обучающихся в практическом и исследовательском контексте с целью предоставления возможности школьникам осуществлять реальное знакомство с родным краем.

Приведем примерное содержание тематических занятий со школьниками.

1. «Мой родной дом». Занятия проводятся на основе рассказов учащихся о своем доме, о его отличительных чертах, достоинствах и недостатках; описывается история создания дома, желательно с сопровождением рисунков детей.

2. «Моя родословная». Это занятие связано с преемственностью поколений; сюда же входит и смысл взаимодействия семьи и школы с целью укрепления и возрождения семейных традиций и духовных ценностей. В ходе составления родословной семьи происходит объединение членов семьи в совместной деятельности по составлению генеалогического дерева, сбору материалов о каждом члене семьи, о его заслугах перед Отечеством.

3. «Вот моя деревня». Совместно с детьми проводится исследовательская работа детей о происхождении названий: села, улиц, озёр; т.е. от знакомства с родословной идет переход к истории своего родного села и края. В сборе краеведческого материала сопоставляются архитектурные объекты в контексте старого и нового с точки зрения, например, изучения местной топонимики.

4. «Ими гордится село». Осуществляется сбор материала о жителях села – ветеранах войны и труда, встречи со старейшими жителями села, интересными людьми, краеведами, помощь ветеранам. Можно осуществлять и такой проект, как «Моя семья в истории Великой Отечественной войны» или акцию «Лента памяти»

5. «Картины родной природы». Экскурсии, экологические игры, акция «Озеро нашей заботы», проект «Все краски моей Родины» и т.д.

6. «Народные традиции». Знакомство школьников с народными играми, хороводами, праздниками родного края.

7. «Прекрасное рядом». Знакомство с народными умельцами, с народными промыслами родного края, продолжение традиций в создании собственных изделий; активизация кружков «Юный художник», «Мир творческих идей» и т.д.

8. «Моя родная сторона – жемчужина России». Путешествие по родному краю, сбор материала о его промышленном и географическом богатстве и разнообразии, знакомство с его героическим прошлым и достопримечательностями.

Главное, чтобы эти занятия действительно строились с учетом культурных традиций, истории села, этнографических особенностей; чтобы краеведческая работа учила многому необходимому для жизни; чтобы она не только обогащала знания о своем селе, но и формировала представления о себе и мире, о добре и зле, а также учила оценивать поступки по отношению к природе к своему родному краю.

В заключение отметим, что при формировании ценностного отношения к Родине в сельской школе, так или иначе, необходимо планировать достижение следующих результатов школьников:

- элементарные представления об этнических традициях и культурном достоянии своего края, о примерах исполнения гражданского и патриотического долга своих земляков;

- ценностное отношение к своему народу, краю, его культурно-историческому наследию, народным традициям, старшему поколению;

- ценностное отношение к труду и творчеству, трудовым и иным достижениям земляков;

- первоначальный опыт участия в различных видах общественно полезной и лично значимой деятельности, например, краеведческой направленности;

- первоначальный опыт эстетического, эмоционально-нравственного отношения к природе и т.д.

### **Литература:**

1. Аксёнова А.Ю. *Роль этнокультурных традиций в нравственном воспитании современных школьников. Автореф. дис. ...канд. пед. наук / РГПУ им. А.И.Герцена. СПб, 2004.*

2. Архангельский Л.М. *Ценностные ориентации и нравственное развитие личности. М.: Знание, 1978. - 63 с.*

3. Волкова Н. А. *Динамика ценностных ориентаций в структуре личностных характеристик у школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. / Ленингр.гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 1983. - 15с.*

4. Голованова Н.Ф. *Социализация младшего школьника как педагогическая проблема. Монография. -СПб.: Специальная литература,1997. -192с.*

5. Тимошенко Л. Г. *Воспитание национального самосознания через приобщение к народным традициям //Начальная школа Плюс До и После.-.2009.-.№6.-.С.91-93.*

6. *Ценностные ориентации и интересы школьников: Сб. науч. тр. .- М.:НИИОП, 1983. -126с.*

7. Яновский Р. Г. *Патриотизм: о смысле создающего служения Человеку, Народам России и Отечеству. - М.: Книга и бизнес, 2004. - 527 с.*

## ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕМЬЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Для актуализации задач формирования ценностного отношения к семье в Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения, помимо освоения образовательной программы средней школы, предложено воспитание у учащихся ответственного отношения к созданию семьи на основе осознанного принятия ценностей семейной жизни [7]. То есть особое внимание среди таких базовых ценностей, как патриотизм, гражданственность, социальная солидарность, семья, труд и творчество, наука и др. [2], необходимо уделить и категории «семья» как носительнице и хранительнице социально-культурных ценностей, где семейные традиции выступают основным средством их трансляции. Вот почему укрепление семьи как нравственной основы общества становится сегодня актуальнейшей задачей российского общества.

Семейные ценности и традиции, как известно, относятся к отношенческой категории, в связи с чем, с ними так тесно связано такое понятие, как «ценностные отношения», где собственно *отношение*, будучи центральной категорией воспитания, структурирующей воспитательный процесс, тем не менее, не имеет раз и навсегда утвердившуюся форму своего выражения, поскольку оно по-разному проявляет себя в действиях и поступках. Что касается ценностных отношений, то они всегда носят обобщающий и направляющий характер, включая в себя все значимое и ценное для человеческой жизни. Ценностные отношения, в связи с этим, отражены в таких категориях, как «справедливость», «совесть», «равенство», «свобода» и т.д., которые вызывают необходимость формирования у детей образов достойной жизни с тем, чтобы в дальнейшем при самостоятельной жизни они могли бы сознательно осуществлять нравственный выбор. И, как показывает действительность, человек обычно таков, каковы его ценности и выстроенные на их основе устремления, интересы и мотивы поведения. Отсюда, ценностные отношения выражают суть индивида, поскольку раскрывают, что есть мир для него. И даже при добросовестном труде не обязательно раскрывается индивидуальная сущность человека; его внутренний мир можно понять только по тому, какие у него ценностные отношения к миру и людям, к природе и культуре, к своей семье и самому себе. Поэтому ценностные отношения - это цементирующая основа не какого-то отдельного вида деятельности, а всей человеческой жизни в целом. Более того, как считает исследователь В.Н. Мясищев, отношения представляют собой целостную си-



стему индивидуальных избирательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, т.е. как субъекта деятельности и взаимодействия с теми или иными сторонами окружающей действительности, когда включаются переживания индивида и особенности восприятия взаимоотношений [5]. И здесь нравственное формирование личности как раз и основывается на знании образцов позитивных поступков и их оценки, т.е. этот внутренний процесс способствует образованию уже собственных оценочных отношений в соответствии с этическими, эстетическими и другими критериями действий и переживаний индивида. И в дальнейшем это приводит к возникновению требовательного отношения как к окружающим, так и к самому себе, основанное на убеждении, каким оно должно быть

Что касается теоретического осмысления ценностных отношений, то за последнее время в рамках его изучения были проведены различные педагогические исследования, в которых сформировано общее понятие «ценностные ориентации школьников». Так, исследователь А.В. Кирьякова, рассматривая ориентации школьников в контексте социально значимых ценностей, пришла к выводу, что ориентация учащихся на общечеловеческие ценности представляют собой сложный и в то же время закономерный процесс, который, в конечном счете, способствует процессу последующего саморазвития школьника в этом направлении, т.е. ценностные ориентации личности выполняют вначале роль внутренних стимулов, приводящих затем к внешнему проявлению в виде деятельности и поступков [3].

Данному направлению, связанному с ценностными отношениями, в отечественной психолого-педагогической литературе посвящено множество работ таких авторов, как И.С. Батракова, М.Г. Казакина, В. Франкл (изучение ценностных ориентаций в контексте ценностных отношений); Т.Н. Мальковская (ценностные ориентации и социально активная позиция учащегося); Б.С. Круглов (механизмы формирования ценностного отношения); Н.А. Волкова (динамика ценностных ориентаций в структуре личности школьников); П.Р. Игнатенко (ценностные ориентации как направленность личности на определенные ценности); З.И. Васильева, М.Г. Казакина (изучение типовых характеристик ценностных ориентаций); В.Г. Афанасьев, В.А. Ядов, В.С. Мерлин (ценностные ориентации с точки зрения социальной установки) и другие. Обобщая эти позиции категории ценностных отношений как принципа связи объектов познания с ценностями, отметим, что данный принцип является важнейшим в процессе образования, поскольку он выявляет, в каком направлении и в какой степени личность формирует для себя ценность объекта и отношения к нему; именно в этом случае и проявляется индивидуальность личности. Об этом в

свое время писал немецкий социолог и философ М. Вебер, который считал, что ценностные отношения предполагают определенную стадию «оценки объектов», когда индивид на основе своих «ценностных точек зрения» вначале проходит стадию ощущения ценности, а на второй стадии уже происходит ее оценка. И впоследствии, соотнося объект с определенной системой ценностей, формируется конкретная индивидуальная позиция по отношению к исследуемому объекту [1].

В контексте нашего исследования важна психолого-педагогическая трактовка данного понятия. Так, в психологии ценностные ориентации понимаются как элементы внутренней структуры личности, закрепленные ее жизненным опытом и переживаниями на данный момент, когда формирующиеся ценностные ориентации в процессе сознания обеспечивают ей определенный тип поведения и деятельности, что и выражается в ценностной направленности потребностей и интересов. Отсюда, ценностные ориентации способствуют саморегуляции индивида, детерминируя мотивацию его личности. Поскольку в основе ценностных ориентаций лежат мировоззренческие и нравственные убеждения, то ценностные отношения личности становятся объектом воспитания, т.е. целенаправленного воздействия. Учитывая тот факт, что ценностные отношения формируются как на уровне сознания, так и подсознания, то развитие ценностных отношений в педагогике, механизм их действия всегда будет связан с необходимостью разрешения противоречий в мотивационной сфере, когда ребенку надо помогать в его выборе между долгом и желанием, между нравственным и прагматическим поступком.

Все это, так или иначе, будет связано со структурой ценностного сознания, поскольку ценностное отношение к окружающей действительности всегда имеет ценностное избирательное начало. Через свои смысловые жизненные установки индивид воспринимает ту социокультурную реальность, содержание и стороны которой являются для него наиболее яркими и притягательными, иные же становятся второстепенными. И выбирая себе определенную ценностную нишу, человек уже не обращает внимания на то, что для него перестало иметь четкую перспективу. От этого он отталкивается, когда выстраивает ценностные отношения, поскольку его поведение, так или иначе, подвержено воздействию со стороны социальной среды. Вот почему так важно, чтобы это влияние было опосредовано его ценностными установками, особенно, когда речь идет о ребенке. И заставляя его действовать определенным образом, желательно, чтобы его поведение опиралось на надежный фундамент и имело уже какую-то внутреннюю ценностную детерминацию. И школьник младшего возраста, вводимый учителем в мир ценностей, вводится, по сути, в сферу ценност-

ных отношений, которые в ходе их взаимодействия, разворачиваясь в поле социальных отношений, наполняются культурой отношений. И, занимаясь на уроке, младшие школьники постигают отношение не только к знанию, но к окружающим в данном классе. Будь то на экскурсии в музее, в парке, театре, на спортивных соревнованиях, у детей рождается чувство радости красоты и ощущения того, как прекрасен вокруг них мир. В этой связи исследователь Г.М. Коджаспирова относит ценностные отношения индивида к совокупности высоких, выработанных культурой отношений, где любовь к человеку становится высшей ценностью. И в этом контексте ценностными становятся как сами отношения к ценностям, так и отношения, ценностные для жизни [4].

Это непосредственно связано с таким аспектом, как *ценностные отношения к семье*, что в контексте нашего исследования относятся к функциям ценностных отношений [6], исходя из чего, с точки зрения присвоения личностью ценностей, напрашивается вывод о том, что ценностное отношение к семье как личностное качество может иметь такие компоненты, как: *смысловой компонент* (связан с осознанием и принятием семьи как ценности и умением устанавливать связи между изучаемым материалом о семье и своей собственной жизнью); *познавательный компонент* (связан с расширением знаний о ценностях категории «семья», где данная категория представлена на таких уровнях, как: представления, понятия и идеи); *эмоциональный компонент* (связан с эмоциональным отношением к семье как таковой) и *регулятивный компонент* (связан с определением индивида личностного смысла понятия «семья» и моделированием своего отношения к близким людям).

Известно, что ценностное отношение к семье мы черпаем и в реальной возможности, во-первых, свободно проявлять свою эмоциональную сферу; во-вторых, максимально проявлять широкий диапазон социальных ролей и функций; и, в-третьих, без вмешательства извне удовлетворять потребность в сохранении семейных и национальных традиций и норм. Однако сегодня на фоне новых социально-экономических условий и связанного с ними демографического кризиса в России имеются известные проблемы как в сфере семейного воспитания, так и в области подготовки подрастающего человека к созданию в будущем собственной семьи: например снижение социальной значимости материнства и отцовства, а отсюда - девальвация ценностей семьи; формирование новой системы ценностей на основе усиления индивидуалистического начала и доминирования материальных ценностей над духовными; а также низкий уровень представлений о базовых функциях семьи - репродуктивной и воспитательной.

Но для осуществления этих целей сами родители сами должны жить нравственной жизнью, строя таким образом отношения в семье, чтобы выше названные формировались у ребенка в жизненные принципы; чтобы через семью он осознавал свою причастность к Родине, поддерживая традиции и культуру народа, представителем которого он является. Таким образом, семейные ценности должны выступать базовым компонентом в процессе формирования у младшего школьника ценностного отношения к семье, когда он только при уверенности в родительской любви может иметь положительное психическое и психологическое развитие, а отсюда и возможность правильного нравственного поведения.

Это возможно, как правило, в том случае, если семейные отношения закреплены обычаями и традициями, нравственными и правовыми нормами, объединяющих детей и взрослых в разных поколениях, тем самым, формируя у ребенка позитивное восприятие мира, окружающих людей и самого себя. Именно в семье он приобретает знания и умения в области человеческих отношений, которые проявляются при совместном ведении хозяйства, проведении досуга, а также различных увлечениях семьи. Но главное, у детей складываются нравственные чувства по отношению к семье, где он приобретает представление о долге, о чести и порядочности; где он, проявляя активность, формирует собственное отношение к ценностям семьи, осуществляет и корректирует свою деятельность в ходе проявления семейных ценностей.

В заключение отметим, что младший школьный возраст – это возраст интенсивного интеллектуального развития, а это актуализирует, в свою очередь, развитие и других функций, когда под влиянием различных психических процессов происходит их произвольное усиление и в дальнейшем их осознание. Именно в этой связи учебная деятельность начинает предъявлять очень большие требования к развитию психики младшего школьника. И для воспитания цельной личности необходимо изучение психолого-педагогических особенностей данного возраста, понимание законов формирования личности младшего школьника, когда у него начинается и активное психологическое развитие в связи с его вхождением в мир социальных отношений. Более того, младшему школьному возрасту свойственен период формирования устойчивого ценностного отношения к семье и своим близким, когда он начинает выступать уже как субъект деятельности, а отсюда, и как субъект отношений с окружающим его миром. Именно в этом возрасте у ребенка начинается важный и ответственный период развития нравственных качеств, что говорит о создании у него ценностно-смысловой основы личности.

### **Литература:**

1. Вебер М. Работы М. Вебера по социологии, религии и культуре / АН СССР, ИНИОН, Всесоюз. межвед. центр наук о человеке при президиуме. Вып. 2. — М.: ИНИОН, 1991.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. - М.: Просвещение, 2010. - 29 с.
3. Кирьякова А.В. Ориентация школьников на социально-значимые ценности. – Л.: РГПУ, 1991, с.31
4. Коднаспирова, Г.М. Педагогика: учеб. для студентов образ. учрежд. сред. проф. образ. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 352с., С. 295
5. Мясищев В.Н. Психология отношений./ Под ред. А.А. Бодалева/- М.: Изж-во: Институт практической психологии.- Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1998.- 368с. С.16
6. Разбегаева Л.П. Ценностные основания гуманитарного основания / Л.П. Разбегаева. - Волгоград: Перемена, 2001. - 288с., С. 191-192
7. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=6408> (дата обращения 10.07.2013).

УДК 371.12

Матянина Д.О., магистр кафедры  
общей и социальной педагогики КФУ

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ**

Проблема формирования социальной компетентности детей младшего школьного возраста – одна из ключевых социальных и психолого-педагогических проблем, решение которой затрагивает вопросы современного общества и образования. Перед системой образования стоит задача не просто дать учащимся необходимый уровень знаний, умений и навыков по основным направлениям, но и обеспечить способность к адаптации в обществе, готовность жить и развиваться в современном сверхсложном мире, достигать социально-значимых целей, эффективно взаимодействовать и решать жизненные проблемы. Особенно это актуально для детей с соматическими заболеваниями.

Прежде всего, эти дети нуждаются в комплексной помощи, направленной не только на устранение заболевания, но и на последствия, связанные с заболеванием. Последствиями соматических заболеваний могут быть нарушение таких психических процессов у детей, как память, внимание, мышление. Как правило, такие дети с трудом адаптируются в обществе. Поэтому актуальным является вопрос о развитии социальной компетентности таких детей.

Вопросами развития социальной компетентности занимались такие ученые как, Н.В Калинина, В.В Цветков, И.А Зимняя, А.В Хуторский [1, с. 38; 2, с. 32].

Между тем, традиционная система образования, призванная передать ребенку лишь определенную сумму знаний, умений, навыков, оказывается несостоятельной в сложившейся ситуации. В связи с этим, перед российским образованием все чаще встает задача перехода к компетентностному подходу. Для определения сущности нового, компетентностного подхода в образовании, проанализируем понятие «компетентность». В переводе с латинского языка это слово означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом.

Обратимся к А.В Хуторскому, он полагает, что **«компетентность** - уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере, владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Человек, компетентный в определенной области, обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней [4, с. 58-64].

Итак, нами были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловое понятие которого – компетентность. Было подчеркнуто, что это понятие шире понятия знаний, или умений, или навыков.

Рассмотрев понятие компетентность, остановимся на компетентностном подходе в образовании более подробно. Во-первых, *компетентностный подход* - проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность. Во-вторых, *компетентностный подход* реализуется, как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций.

Таким образом, *компетентностный подход* – это подход, реализующий деятельностный характер образования, при котором учебный процесс ориентируется на практические результаты. При этом не происходит и отрицания знаний, которые нужны как основа деятельности. Поэтому в теории обучения и воспитания появилось понятие «компетентность», которое означает способность мобилизовать полученные знания, умения, опыт и способы поведения в условиях конкретной ситуации, конкретной деятельности.

Сообразно с этим, в исследованиях ученых наряду с понятием «компетентность» встречается и понятие «компетенция». По определению теоретика компетентностного подхода А.В. Хуторского, **компетенция** «это – готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной

деятельности в конкретной жизненной ситуации. *Компетентность* же – это совокупность личностных качеств ученика (ценностных ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), это способность к деятельности в определенной личностно-значимой сфере»[4, с. 58-64].

Рассмотрев подходы к определению понятия «компетенция», мы обнаружили, что существует ряд классификаций различных компетенций. Одной из таких является социальная компетентность. Необходимо остановиться на том, что в 90-х годах XX в. произошло характерное выделение социальной компетентности в качестве предмета междисциплинарного рассмотрения и анализа как сложного многокомпонентного, многоаспектного явления. С этого времени социальная компетентность становится востребованной во всех сферах социальной активности человека, а не только в профессиональной.

Прежде всего, многие исследователи определяют ее как знания, умения, навыки, способы (модели, шаблоны, сценарии) поведения в различных сферах социальной жизни человека. Ряд авторов делают акценты на различных составляющих социальной компетентности.

*Социальную компетентность* в исследованиях В.А. Кальней, С.Е. Шишова определяется, как способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и улучшении демократических институтов [6].

Другие авторы определяют *социальную компетентность* как способность достигать желаемых результатов, умение выбирать социальные ориентиры и действовать адаптивно, поддерживая при этом позитивные отношения к другим.

Третьи под *социальной компетентностью* понимают определенные характеристики человека, которые позволяют ему принимать решения относительно себя самого, правильно разумея ожидания и требования других людей, а также выработку социальной точки зрения, включающую в себя комплексную многоплановую систему оценки, ориентацию на сотрудничество.

На наш взгляд наиболее содержательным является определение, предложенное В.В. Цветковым, согласно которого «**социальная компетентность** - социально- педагогическая категория, обозначающая интегративное качество личности, позволяющее индивиду активно взаимодействовать с социумом, устанавливать контакты с различными группами и индивидами, а также участвовать в социально значимых проектах, иначе говоря, продуктивно выполнять различные социальные роли» [5].

Так как наша работа направлена на формирование социальной компетентности у младших школьников, необходимо остановиться именно на этом. Под *социальной компетентностью младшего школьника* понимают «интегративное качество личности, характеризующееся ценностным отношением к продуктивному взаимодействию с различными группами и индивидами в процессе активного творческого освоения ребенком нравственно-этических норм общения и регулирования на основе рефлексии межличностных и внутриличностных социальных позиций».

Младшего школьника можно считать компетентным, если он:

- имеет определенный объем и уровень знаний, предусмотренных программой начального образования;
- обладает умениями, навыками и способностями качественно выполнять различные задания практического характера, добиваться выполнения поставленных задач;
- умеет успешно учиться, является активным субъектом учебной деятельности, способен к рефлексивному поведению;
- имеет адекватную самооценку: осознает (чувствует) себя авторитетным в учебной деятельности.

Однако в нашем случае дети имеют определенную особенность. Это дети с соматическими заболеваниями. **Соматическое заболевание** (от др. - греч. - тело) - телесное заболевание, в противоположность психическому заболеванию.

Кроме того, по мнению ряда исследователей (Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, В.В. Николаева), субъективно тяжелое соматическое заболевание качественно меняет социальную ситуацию развития ребенка: меняется объективное место, занимаемое им в жизни (в силу изменения его возможностей и ограничения контактов с другими людьми), внутренняя позиция по отношению к себе и окружающей действительности, что влечет за собой изменение личности.

Таким образом, у соматически ослабленных детей, процесс и результаты их социализации наряду с общими будут иметь особые, специфические, характерные черты и рожденные ими проблемы. Следует сказать, что именно в отношении соматически ослабленных детей необходимо организовывать воспитательную работу, учитывающую состояние здоровья.

Наша работа была направлена на выявление уровня социальной компетентности и дальнейшее ее формирование у младших школьников с соматическими заболеваниями.

Исследование проводилось на выборке из 40 человек, учащихся 2,3,4 классов основной общеобразовательной школы № 168 с продленным днем обучения для детей с соматическими заболеваниями.



На констатирующем этапе нами была использована методика по определению уровня социальной компетентности Г.М. Беспаловой, методика включает в себя 4 компонента: когнитивный, ценностно-смысловой, деятельностный и коммуникативный.

На первом этапе констатирующего эксперимента были выявлены результаты сформированности когнитивного компонента социальной компетентности. Большая часть учащихся имеет средний уровень выраженности когнитивного компонента у 24 чел. (60 %). Это говорит о том, что учащиеся владеют знаниями общественных норм и осознанности в отношении необходимости расширения социальных знаний и умений, однако затрудняются применять их на практике. Испытывают трудности в реализации своих способностей.

Далее мы изучили степень сформированности ценностно-смыслового компонента социальной компетентности, было обнаружено проявления низкого уровня у 4 чел. (10 %), уровня ниже среднего у 4 чел. (10 %). Это говорит, о том, что дети не знают о своих способностях, не осознают необходимость расширения своих социальных знаний и умений. У 24 чел. (60%) преобладает средний уровень, уровень выше среднего- у 8 чел. (20 %). Это говорит о том, что дети осознают необходимость расширения своих социальных знаний, а так же осознают наличие у себя широкого диапазона умений и качеств.

Следующий шаг нашего исследования - изучение уровня сформированности деятельностного компонента социальной компетентности, можно констатировать, что у 20 испытуемых (50%) уровень сформированности деятельностного компонента социальной компетентности находится на среднем уровне, это говорит о том, что испытуемые недостаточно знают, как нужно поступить в той или иной ситуации, у них в недостаточной степени развиты организаторские способностями и лидерские качества. Учащиеся не могут выбрать наиболее эффективные способы и варианты поведения; у них в недостаточной степени развиты умения анализировать свой личностный опыт применительно к конкретной социальной ситуации. У 8 чел. (20 %) испытуемых уровень ниже среднего, что означает недостаточность проявления умений, у 12 чел. (30 %) - высокий уровень.

Далее мы изучили уровень развитости коммуникативного компонента социальной компетентности у младших школьников, большая часть респондентов имеет средний уровень выраженности коммуникативного компонента социальной компетентности - 28 чел. (70 %) Это говорит о невысоких навыках позитивного общения у данных учеников, навыков самооценки и понимания других. Уровень выше среднего - у 8 чел. (20 %), низкий уровень - у 4 чел.(10%).

По результатам методики, мы можем сделать вывод, что при формировании социальной компетентности у младших школьников с соматическими заболеваниями, следует делать особый акцент на развитие когнитивного, деятельностного, ценностно-смыслового компонентов.

Обобщив данные, мы можем утверждать, что с детьми нужно проводить работу по формированию социальной компетентности. Это и будет являться целью нашей дальнейшей работы. Для достижения поставленной нами цели, мы разработаем программу по формированию социальной компетентности у младших школьников с соматическими заболеваниями, в основу, которой будет заложен личностно-ролевой подход. За общий принцип берется некоторая конечная цель – идеальная модель личности, и все остальные компоненты воспитательной системы, условия ее функционирования и саморазвития проектируются и реализуются с учетом наперед заданного конечного результата.

Наша программа будет опираться, на ролевой подход в воспитании по концепции Н.М. Таланчука, который развивает системно-ролевую модель формирования личности. Н.М. Таланчук подчеркивает, что личность – это социальная сущность конкретного человека, которая выражается в качестве освоения им системы социальных ролей. В последнее время происходит усиление личностного подхода в воспитании. Однако воспитание вне коллектива не может быть полноценным [3].

Значимость данного исследования состоит в том, что полученные результаты могут быть использованы в работе педагогов-психологов по формированию социальной компетентности у детей с соматическими заболеваниями.

#### **Литература:**

1. Зимняя И.А. *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании.* – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
2. Калинина Н.В. *Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения.* – М., 2001. – 32 с.
3. Таланчук Н.М. *Организация личностного ориентированного воспитания.* – Электронный ресурс. Режим доступа: [http://www.e-reading.club/chapter.php/99882/53/Konstantinova\\_Teoriya\\_i\\_metodika\\_vospitaniya.html](http://www.e-reading.club/chapter.php/99882/53/Konstantinova_Teoriya_i_metodika_vospitaniya.html)
4. Хуторской А.В. *Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование.* - 2003. - № 2. - С. 58-64.
5. Цветков В.В. *Формирование социальной компетентности сельских школьников: дисс. ... канд. пед. наук.* – Великий Новгород, 2002.
6. Шишов, С.Е. *Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании.* – 1999. – № 2.

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Изменившиеся в последние годы социальные и экономические условия в стране вызвали потребность в деятельных, инициативных, творческих личностях, способных реагировать на изменение ситуации, осуществлять выбор, принимать решения, стремиться к творческой преобразующей деятельности и выходу за пределы стандартного опыта. Поэтому проблема развития творческих способностей подростков как залог их успешности является чрезвычайно актуальной.

Создание условий для развития творческих способностей подростков, способствующих их жизненному и профессиональному самоопределению, является важным направлением деятельности системы дополнительного образования детей.

Сфера дополнительного образования детей обладает уникальными возможностями в плане социально-педагогической деятельности, развития и воспитания многогранной личности, удовлетворения её потребностей, интересов, стремления к творчеству, является важным фактором формирования личности ребёнка, его возможности раскрыть, реализовать свой творческий потенциал.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволяет нам говорить о том, что проблема развития творческих способностей подростков в учреждениях дополнительного образования является актуальной и значимой. В ходе теоретического осмысления проблемы, мы пришли к следующим выводам.

Творческие способности, как личностная характеристика, проявляются главным образом в том, что человек творческое начало вкладывает во все виды деятельности.

Развитие творческих способностей – это выработка у ребенка стремления к проявлению собственной инициативы, музыкального таланта: стремление создать что-то новое, свое, лучшее, стремление расширить кругозор, наполнить новым содержанием свои познания.

Отличительная черта подросткового возраста – внутреннее тяготение к творческому воплощению, внутренняя тенденция к продуктивности, это проявляется в форме сочинения стихов, песен, дневников и т.п., в создании некоего любовного идеала. Фантазия подростка более творческая, чем фантазия ребенка, хотя и менее продуктивна, чем фантазия взрослого человека.

Подростковый возраст – это период выработки мировоззрения, убеждений, характера и жизненного самоопределения, а так же благоприятный период для развития творческих задатков и творческих способностей у подростков.

Дополнительное образование приобретает новые характеристики образовательно-воспитательной деятельности. Наиболее значимыми из них являются: личностно-деятельностный характер образовательного процесса; оснащенность образовательного процесса программами, ориентированными на овладение детьми функциональной грамотностью, профориентационная направленность образования, дающая возможность получения допрофессионального и начального профессионального образования.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе подросткового клуба «Романтик» Московского района г.Казани, в эксперименте приняли участие 27 подростков, посещающих данный клуб, а также 27 родителей.

Констатирующий эксперимент показал, что уровень развития творческих способностей подростков низкий и составляет 55,6% (15 человек), средний уровень развития творческих способностей составляет 25,9% (7 человек), высокий уровень развития творческих способностей составляет 18,5% (5 человек).

Среди показателей творческих способностей доминирующим является разработанность (15,15), которая характеризуется симметрией-ассиметрией, где расположены детали, делающие рисунок асимметричным. Следующим по степени выраженности показателем является показатель оригинальности (12,3), характеризующийся местоположением относительно стимульной фигуры (внутри - снаружи фигуры). Наименее выражены такие показатели творческих способностей как беглость (7,96) и гибкость (5,07).

Среди творческих характеристик личности до эксперимента преобладающим показателем является воображение (5,7), вторым по значимости показателем является предпочтение сложных идей (5,1), третьим по значимости показателем является склонность к риску (4,8), наименее выраженным показателем творческих характеристик личности является любознательность (4,3).

Среди показателей творческих способностей по тесту Вильямса, на который отвечали педагоги, доминирующими являются такие показатели, как оригинальность (9,03), гибкость (7,7), разработанность (6,6), склонность к риску (5,5), менее выраженными показателями творческих способностей, по мнению педагогов, являются беглость (4,6), воображение (4,6), любознательность (4,5).

Анализ результатов теста Вильямса, проведенного среди родителей, позволяет нам сделать следующие выводы: в группе подростков, по мнению родителей, до эксперимента доминируют такие показатели творческих способностей, как гибкость (7,3), оригинальность (6), беглость (5,8), разработанность

(5,7), менее представлены такие показатели творческих способностей, как предпочтение сложных идей (5,2), воображение (5), любознательность (4,7).

На основании анализа литературы мы посчитали, что наиболее эффективным для развития творческих способностей у подростков будет использование программы «Творчество», которая предполагает использование различных эффективных форм и методов развития творческих способностей подростков в учреждениях дополнительного образования.

После проведения формирующего эксперимента в показателях творческих способностей произошли существенные изменения. Показатель беглости повысился с 7,96 до 9,5 (изменения на 1,54), показатель гибкости повысился с 5,07 до 7,3 (изменения на 1,93), показатель оригинальности повысился с 12,3 до 20,8 (изменения на 8,5), показатель разработанности повысился с 15,15 до 21,3 (изменения на 6,15).

В показателях творческих характеристик личности в экспериментальной группе произошли следующие изменения: показатель любознательности повысился с 4,3 до 7,9 (изменения на 3,6), показатель воображения повысился с 5,7 до 7,8 (изменения на 2,1), показатель сложности повысился с 5,1 до 7,6 (изменения на 2,5), показатель склонности к риску повысился с 4,8 до 7,9 (изменения на 3,1).

Анализ результатов теста Вильямса, проведенного среди педагогов, показал, что в показателях творческих способностей после эксперимента произошли следующие изменения: показатель беглости повысился с 4,6 до 8,7 (изменения на 4,1), показатель гибкости повысился с 7,7 до 11,6 (изменения на 3,9), показатель оригинальности повысился с 9,03 до 11,8 (изменения на 2,77), показатель разработанности изменился с 6,6 до 9 (изменения на 2,4), показатель любознательности повысился с 4,5 до 8,5 (изменения на 4), показатель воображения повысился с 4,6 до 9,9 (изменения на 5,3), показатель сложности повысился с 4,9 до 9,9 (изменения на 5), показатель склонности к риску повысился с 5,5 до 10 (изменения на 4,5).

Анализ результатов теста Вильямса, проведенного среди родителей, в показателях творческих способностей после эксперимента произошли следующие изменения: показатель беглости повысился с 5,8 до 8,9 (изменения на 3,1), показатель гибкости повысился с 7,3 до 9,9 (изменения на 2,6), показатель оригинальности повысился с 6 до 9,5 (изменения на 3,5), показатель разработанности изменился с 5,7 до 8,8 (изменения на 3,1), показатель любознательности повысился с 4,7 до 7,7 (изменения на 3), показатель воображения повысился с 5 до 8,7 (изменения на 3,7), показатель сложности повысился с 5,2 до 9,6 (изменения

на 4,4), показатель склонности к риску повысился с 5,6 до 9,7 (изменения на 4,1).

В уровнях развития творческих способностей после эксперимента произошли следующие изменения: высокий уровень повысился с 18,5% до 44,5% (изменения на 26%), средний уровень повысился с 25,9% до 40,7% (изменения на 14,8%), низкий уровень понизился с 55,6% до 14,8% (изменения на 40,8%).

В ходе опытно-экспериментальной работы мы доказали эффективность программы «Творчество», предполагающая использование различных форм и методов в системе дополнительного образования, действительно является эффективным средством развития творческих способностей подростков, так как результаты показали положительную динамику и результативность программы «Творчество», что свидетельствует об эффективности проведенной работы. Эти данные подтверждены методами математической обработки данных, в частности, t-критерием Стьюдента и G критерием знаков.

УДК 371.12

Мустафина М.А., студентка 4 курса ИПиО КФУ  
Биктагирова Г.Ф., к.п.н., доцент

## **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Семья – одна из главных ценностей для каждого человека и общества в целом. Без семьи не может существовать ни одно общество, ни одна нация. В её благоприятном развитии, крепости и сохранении заинтересовано государство. В крепкой, надёжной и гармоничной семье нуждается каждый человек.

Семья – это окружение ребенка с самого его рождения, имеющее важнейшее социальное значение. В семье развивается его личность и проявляются способности, он учится контролировать себя, постигает правила и порядок совместного проживания.

Главным инструментом в воспитании и адаптации ребенка в обществе является семья. По значимости, в воспитании и воздействии на личность, семья и семейные отношения не имеют себе равных. Связь человека и семьи сохраняется в процессе всей его жизни. Создание положительных отношений в семье сегодня, создает условия для проецирования будущих устоев и нравов в построении семейных отношений ребенка завтра. Семья служит главным критерием для развития ребенка как личность и источником для подражания. Связь с семьей у детей младшего школьного возраста достаточно крепка. Для него характерна повышенная потребность в общении со взрослыми, а семья, отношения с родителями представляют для него большую ценность. Здесь формиру-

ются основы его поведения, самостоятельность, ответственность за свои поступки, сексуальная идентификация и др. Здесь он усваивает язык, семейные традиции и обычаи, представление о ценностях, которые помогут ему в социализации.

Исследователи Н.И. Демидова, А. Гайдукевич, Н.В. Панкова, Т.М. Мишина, Т.И. Пухова и др. изучая понятие «представление о семье», пришли к выводу, что формирование понятия «представление о семье» является важной функцией регулирования поведения семьи. Основой является согласованность позиций членов семьи. А для формирования у ребенка идеальных представлений о семье необходимы прогностичность и категориальность (А. Гайдукевич).

В своей работе психологи Е.С. Кузьмин, И.В.Дубровина, Н.А.Голиков, В.Л.Леви, считают, что семейная обстановка, отношения в семье способствуют качеству эмоциональной жизни ребенка. По содержанию, и по эмоциональной окрашенности «образ семьи» у ребенка растущего в неблагоприятной семье будет совсем иным, чем образ семьи у ребенка растущего в благоприятной семье. В первом случае, он будет отрицательным (насилие, унижение), а во втором случае положительным (сочувствие, доброта).

Человек почти всю свою жизнь проводит в семье. Сначала в родительской, потом в своей собственной. И формирующийся с детства «образ семьи» наложит свой отпечаток на отношения в будущей семейной жизни. Любые конфликты, которые возникают между супругами на глазах ребенка являются для него травмирующей ситуацией и играют огромную роль в развитии его моральных качеств. Он приобретает отрицательный опыт общения, перестает верить в возможности существования дружеских и нежных взаимоотношений в семье. Поэтому долг родителей показать, что любовь и доброжелательное отношение в семье являются главными условиями для создания ребенком благоприятной семьи в будущем. А учить терпимости, заботе, ласке, вниманию – иными словами, учить любить – необходимо с детства, в семье. Однако оценка семьи взрослыми как благоприятная или неблагоприятная может не совпадать с оценкой «образа семьи», который «рисует» ребенок в своем сознании. Это прежде всего зависит от реального положения взаимоотношений в семье. Здесь главным средством правильного формирования представления о семье будет пример родителей, их поведение и деятельность.

Если возникают трудности в семье, в отношениях между членами семьи, то поведение ребенка может выражаться по-разному. Часто – это чрезмерная агрессивность или другие нарушения эмоционального характера, мешающие ребенку влиять на его окружение. При этом речь идет иногда о подражании какому-либо члену семьи, иногда о психологической проблеме, которая проявля-

ется таким образом. Как правило это происходит с детьми из социально-неблагополучных семей или из семей, переживающих серьезные кризисы, а именно здесь очень важен личный пример взрослых членов семьи, чтобы представления ребенка о семье не были искаженными. Для ребенка семья – это среда, в которой складываются условия для его физического, психического и эмоционального развития, формируется представление об окружающем мире.

В младшем школьном возрасте представление о семье, о своих близких оценивается или положительно или отрицательно, соответственно их реальным ощущениям. В этом возрасте дети еще не умеют оценить ценности семьи и именно здесь, для правильного развития ребенка, очень важно формирование правильного представления о семье.

Семьи, как и люди, бывают разные - маленькие и большие, дружные и не очень. Каждая семья по-своему значима и уникальна, и отношения в ней тоже могут строиться по-разному. Необходимо создать в семье отношение любви, взаимопонимания, заботы и уважения. Это важные критерии для правильного психического развития детей. Положительный эмоциональный климат семьи необходим для психического здоровья ребенка.

Образ и представление о своей семье, любовь и уважение к себе и близким, формируется у ребенка в процессе его контакта с окружающими. Потребность ребенка в положительной оценке его личности в младшем школьном возрасте повышается. В этом возрасте для ребенка важно, чтобы его оценивали как личность, оценивали его способности и таланты. В зависимости от того насколько высоко взрослые оценивают ребенка как личность зависит формирование у ребенка потребности в одобрении. Умение взрослых правильно оценить и одобрить поведение ребенка, способствует воспитанию у него чувства ответственности, порядочности, уверенности, настойчивости в достижении своих целей, и других положительных качеств.

Ребенок – наше зеркальное отражение, поэтому правильный эмоциональный климат, наше поведение в семье, наш моральный облик в отношениях к членам семьи оставляет отпечаток на его отношении к семье как в детском возрасте, так и после того, как он создаст свою собственную семью. Для того, чтобы ребенок в будущем создал счастливую семью, необходимо с детства формировать у него любовь к семье, такой, какая она есть, к родным и близким; умение заботиться и уважать каждого члена семьи и, если необходимо, даже проявлять терпение. Акцент при этом делается на то, что ребенок может сделать для своих членов семьи, чем он может помочь своим родителям, бабушке и дедушке, сестре и брату; в каких ситуациях и поступках он проявляет свою любовь и заботу к своим близким, насколько он чувствует душевную близость к



ним. Отсюда мы видим, что для формирования представлений о семье очень важным является нравственное воспитание ребенка и создание в семье доброжелательного эмоционального климата.

Для осуществления задач по формированию представлений о семье у младших школьников важно правильно подобрать и применить определенные формы и методы, такие как: анкеты, беседы на тему «Семья», ролевые игры, тематические занятия, игровые тренинги, семейные мероприятия и т.д.

По формированию представлений о семье у детей младшего школьного возраста был проведен эксперимент.

Работа по опытно-экспериментальной части была проведена в Татаро-английской гимназии №16 Приволжского района города Казани. В исследовании принимали участие 25 детей в возрасте от 8-9 лет, учащиеся 3 «А» класса. Для выявления уровня представлений была проведена методика «Кинетический рисунок семьи» Р. Бэнса, С. Кауфмана и анкетирование на тему «Моя семья». В результате исследования нами были выделены 3 компонента в представлений младших школьников о семье – когнитивный, эмоциональный и деятельностный.

В результате констатирующего эксперимента по рисункам и анкетам мы выявили, что понятие о «семье» у детей 8-9 лет сформировано, но слабо выражено. Это можно объяснить тем, что дети в младшем школьном возрасте еще не могут четко выразить свои мысли и ощущения. Проанализировав результаты, мы выяснили, что самый положительный результат получился у 4 детей (16%). В анкете они ответили, что все члены семьи им одинаково дороги и близки. И что семья – это самое дорогое для них, и они чувствуют себя в ней защищенными и любимыми. 15 человек (60%) указывают, что семья – это мама, папа и другие члены семьи. Остальные 6 учащихся (24%) не смогли до конца сформулировать свои ответы. На большинство вопросов отвечали с подсказки педагога.

Рассмотрев по компонентам, выяснили, что в ответах детей присутствует когнитивный компонент, хотя он не очень ярко выражен, вследствие недостаточной информации о семье; эмоциональный компонент был связан с теми отношениями, которые сложились между детьми и их членами семьи. 13 человек (52%) во время ярко выражали свои положительные эмоции. Оживленно и с уважением рассказали о своей семье. Ответы по деятельностному компоненту оставили желать лучшего (ответы были не конкретные и скудные). И только 8 учеников (32%) написали о семейных традициях, интересах и о совместной деятельности. Для этого компонента это низкий показатель.

В данное время нами проводится работа по формирующему эксперименту. Для этого составляется программа, в которой будет представлен специальный комплекс занятий с разнообразными формами и методами по формированию представления о семье у младших школьников. Целью формирующего эксперимента является формирование положительного представления о семье у детей младшего школьного возраста.

УДК 371.12

Низова К.А., студентка 6 курса ИПО К(П)ФУ,  
Рыбакова Л.А., к.п.н, доцент

## **ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**

Актуальность исследования патриотического воспитания обусловлена объективными тенденциями и противоречиями, возникающими в условиях интенсивного социокультурного развития российского демократического общества, активной интеграции России в международное сообщество, формирования национальных приоритетов и обновления стратегии социально-экономического развития страны, включая подходы к воспитанию подрастающих поколений.

Деструктивному влиянию на молодежь сегодня противостоит приобретающая все более целостный, системный характер государственная политика в области воспитания, выраженная в программных документах, содействующих ценностному самоопределению подростков, формированию у них патриотических убеждений, гражданской позиции.

Исследования проблемы патриотического воспитания детей подросткового возраста нашли свое отражение в работах Г.Е. Залесского, В.А. Крутецкого, В.С. Лухина, Т.Н. Мальковской и др.

Педагогической наукой накоплен большой опыт по воспитанию основ патриотического воспитания подрастающего поколения, однако развитие современного российского общества требует пересмотра некоторых основ патриотического воспитания детей, постоянного обновления форм и методов воспитательной работы с детьми подросткового возраста, направленных на патриотическое воспитание, в связи с тем, что современные реалии требуют совершенствования процесса патриотического воспитания молодежи, особенно это касается детей подросткового возраста, так как на подростков оказывается большое влияние со стороны СМИ, ситуации, происходящей в России, в мире в целом.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам прийти к следующим выводам.

Целостная характеристика понятия «патриотизм» состоит из нескольких составляющих. В философском аспекте как общественно-историческое явление, обусловленное социально-политическими, экономическими характеристиками конкретного общества и наличием «естественных» основ, отражающих инвариантную и вариативную характеристики данного явления. В социально-педагогическом плане мы рассматриваем патриотизм как социально-нравственную ценность, которая выражает отношение личности к Родине и Отечеству, выступающих в качестве объектов ценностного отношения. В психолого-педагогическом аспекте мы считаем правомерным рассматривать патриотизм как сложное нравственное качество.

Принимая во внимание структуру и содержание понятия «патриотизм», мы определяем патриотическое воспитание как процесс взаимодействия воспитателей и воспитанников, направленный на развитие патриотических чувств, формирование патриотических убеждений и устойчивых норм патриотического поведения.

Мы выявили, что патриотическое воспитание подростков представляет собой сложную нравственно-личностную характеристику, включающую целенаправленный процесс формирования ценностных ориентаций, системы знаний, умений, социально-нравственных качеств и патриотического поведения, отражающих уровень патриотических чувств и способность осуществлять эффективную деятельность по усвоению и распространению родной культуры.

Анализ литературы позволил нам констатировать тот факт, что воспитывая у подростков патриотизма, педагог может использовать индивидуальные, групповые формы работы, включаться в организацию массовых форм, методы формирования сознания, метод убеждения, примера, формы: беседа, диспут, дискуссия, экскурсия, краеведческая работа, лекция, рассказ, военно-патриотическая игра, классный час, викторина, устный журнал, литературно-музыкальная композиция, тематический вечер. Эти формы и методы легли в основу программы патриотического воспитания детей подросткового возраста «Патриот», разработанную нами.

В опытно-экспериментальной работе приняли учащиеся подросткового возраста, в количестве 45 человек (23 подростка составили экспериментальную группу, 22 человека – контрольную). На констатирующем этапе исследования мы выявили, что все компоненты патриотической воспитанности подростков (когнитивный, эмоциональный, деятельностный) имеют низкие показатели, в связи с этим и патриотическая воспитанность у подростков имеет низкий уровень и составляет 65,2% в экспериментальной группе и 59,1% в контрольной группе.

Вторым этапом нашего психолого-педагогического эксперимента было проведение формирующего эксперимента в его завершённом виде. Формирующий этап был направлен на выявление эффективности программы «Патриот». Цель программы патриотического воспитания детей подросткового возраста «Патриот»: повышение уровня патриотической воспитанности у подростков, формирование всех компонентов патриотической воспитанности. Например, нами были проведены такие занятия, как тематический вечер «Семейные истории», викторина «Юный патриот», классный час «Их помнит вся Россия», классный час «История Российского флага», военно-спортивная игра «Зарница», литературно-музыкальная композиция «Россия – родина моя» и т.д.

На контрольном этапе исследования тенденция низкого уровня когнитивного компонента патриотической воспитанности в экспериментальной группе сохранилась и после формирующего эксперимента, однако, она стала гораздо ниже, если на констатирующем этапе низкий уровень составлял 60,9%, то после эксперимента он составил 39,2%, показатель среднего уровня когнитивного компонента патриотической воспитанности не изменился и составил 30,4%, показатель высокого уровня когнитивного компонента патриотической воспитанности значительно увеличился с 8,7% до 30,4%. Подростки экспериментальной группы стали демонстрировать гораздо больше знаний в области патриотического воспитания.

Тенденция низкого уровня эмоционального компонента патриотической воспитанности в экспериментальной группе сохранилась и после формирующего эксперимента, однако, она стала гораздо ниже, если на констатирующем этапе низкий уровень составлял 65,2%, то после эксперимента он составил 43,5% (изменение на 21,7%), показатель среднего уровня эмоционального компонента патриотической воспитанности на контрольном этапе понизился, до эксперимента он составлял 30,4%, после эксперимента – 21,7% (понизился на 8,7%), можно сделать вывод, что показатель высокого уровня эмоционального компонента патриотической воспитанности на контрольном этапе эксперимента значительно увеличился с 4,4% до 34,8%. Подростки стали демонстрировать больше эмоционального отношения к вопросу патриотического воспитания, данный показатель в экспериментальной группе изменился на 30,4%, важным является то, что высокий уровень повысился значительно.

Тенденция выраженности низкого уровня деятельностного компонента патриотической воспитанности, выявленной до формирующего этапа эксперимента, изменила выраженность на средний уровень патриотической воспитанности. Низкий уровень деятельностного компонента патриотической воспитанности до эксперимента составлял 60,9%, после эксперимента – 26,1%. Средний

уровень деятельностного компонента на контрольном этапе эксперимента повысился с 21,7% до 43,5%, высокий уровень также имеет тенденцию к повышению, на констатирующем этапе он составлял 17,4%, на контрольном этапе – 30,4%. Высокий уровень изменился на 34,8%, средний уровень на 21,8%, низкий уровень на 13%.

Полученные нами данные говорят о том, подростки готовы к выполнению общественно значимой деятельности, к участию в различных добровольческих акциях, к использованию, полученных знаний в области законодательства РФ и РТ, соблюдению прав и обязанностей, терпимо относятся к окружающим, любят и уважают свою большую и малую Родину, открыты, уважают чужую точку зрения.

После формирующего эксперимента в экспериментальной группе низкий уровень патриотической воспитанности снизился с 65,2% до 39,1%, средний уровень изменился с 21,7% до 34,8%, высокий уровень повысился с 13,1% до 26,2%. Мы можем говорить, что низкий уровень понизился на 26,1%, средний уровень патриотической воспитанности повысился на 13,1%, высокий уровень патриотической воспитанности подростков повысился на 13,1%. В контрольной группе значимых изменений по всем показателям не произошло.

В ходе формирующего эксперимента нами была подтверждена гипотеза, основанная на предположении о том, что процесс патриотического воспитания детей подросткового возраста будет эффективным при использовании разнообразных форм и методов педагогического воздействия, которые легли в основу программы «Патриот». Эти данные подтверждены методами математической обработки данных, в частности, t-критерием Стьюдента.

УДК 371.12

Нурутдинова Р., студентка 4 курса,  
Парфилова Г.Г., к.п.н., доцент

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У ДЕТЕЙ СИРОТ**

Ценностные ориентации составляют основу характеристик личности, от которого зависит целенаправленность ее деятельности, отношения человека к окружающему миру, к себе и другим людям. Ценностные ориентации – это признак состоявшегося индивида в социуме, его жизненных целей и образа жизни.

Наиболее остро стоит вопрос об особенностях формирования ценностных ориентаций для детей, воспитывающихся в условиях детского дома. Официальная российская статистика устанавливает ежегодный рост числа детей-сирот и

детей, оставшихся без попечения родителей. Несмотря на распространенные формы работы, такие как патронат и приемные семьи, значительная доля детей-сирот находятся в государственных учреждениях, в которых происходит процесс их социализации.

Утрата семьи, порождение сиротства, которое способствует потери «базового доверия к миру», проявляющееся в сомнительности, в агрессии по отношению к себе и к окружающим, во-первых, отражается на развитии высших психических функции, во-вторых, влияет на формирование его самостоятельности, инициативности, умелости в труде, социальной компетентности, половой идентичности и др. Сформировавшиеся методы воспитания сирот, их образ жизни в государственных учреждениях, в большинстве случаев организованны на убеждении «пожизненного попечения», препятствуют развитию положительных ценностных ориентаций воспитанников. Низкая степень сформированности ценностных ориентаций у детей-сирот является следствием того, что некоторые из них попадают в криминальную среду.

Ценностные ориентации формируют установку личности на деятельность, что в значительной степени устанавливают направленность социального поведения индивида в его повседневной жизнедеятельности. Они выполняют интегративную функцию в обществе, образуя самый прочный остов общественной системы. Впервые понятие «ценностные ориентации личности» стали применять в 20-е годы XX в. социологи У.Томасом и Ф.Знанецким, которые рассматривали ценностные ориентации как социальную установку индивида, регулирующую ее поведение. Исконно под ценностными ориентациями подразумевалось влечение личности или группы к различным формам социальной значимости [1]. В нашем исследовании мы придерживаемся понятия Р.С. Немова, который под ценностными ориентациями понимает то, что человек наиболее ценит в жизни, чему он придает специфический, положительный жизненный смысл [2].

Крайне важным фактором формирования личности детей-сирот является умение независимо ставить жизненные цели, найти себя в этом мире, определить ценностные ориентации. Данный фактор становится преобладающим при построении системы работы детского дома, которая обеспечит воспитанникам возможность самореализации и самовыражения, поможет им в избрание последующего образовательного и жизненного пути.

Процесс формирования системы ценностных ориентаций у детей-сирот, испытывают серьезные изменения. Особенно для детей подросткового возраста. Так как именно в этом возрасте происходит переход от детства к взрослости, откуда и вытекает основное содержание и специфическое отличие всех сторон

развития в этот период: нравственного, социального, физического, умственного, Подростковый возраст – последняя ступень пребывания большинства оставшихся без родителей детей в детском доме. В дальнейшем они вступают в самостоятельную жизнь. Лишаясь привычной опеки и образа жизни, бывшие воспитанники, часто оказываются в трудных жизненных условиях.

Вот почему вопросы личностной и социальной зрелости 14-15-летнего выпускника детского дома, оценка его ресурсов и возможностей для реализации своих целей и идей, должны стоять на первом месте. Исследование понимания подростком своего дальнейшего развития важно потому, что оно проливает свет, с одной стороны, на более емкую проблему современной перспективы индивида как существеннейшей ее характеристики, а с другой – на процесс выбора будущей профессии – по сравнению более узкий, но крайне значимый в этом возрасте период личностного развития.

В настоящее время, происходящие изменения в мировом сообществе требуют углубления и расширения исследований особенностей ценностных ориентаций детей-сирот, так как подобное осмысление и изучение необходимо для решения проблем, возникающих в нашей стране в данной научной области.

Проблеме формирования ценностных ориентаций в педагогической науке уделяется огромное внимание. Формирование ценностных ориентаций у различных групп детей рассматривались в работах И.В. Дубровиной, М.Г. Казакиной, Б.С. Круглова и др. Имеется много исследований, посвященных формированию ценностных ориентации молодежи в различных аспектах: в процессе трудового воспитания (С.Е. Матушкин, П.И. Чернецов); средствами изобразительного искусства (В.И. Козлов); экологического образования (Г.А. Костецкая) и др. Изучение социокультурных ориентаций молодежи на современном этапе развития общества нашло отражение в работах Г.Г. Силласте, В.С. Собкина. Исследования В.И. Кливер, Т.Н. Семенковой посвящены ценностным ориентациям воспитанников интернатных учреждений, однако их формирование рассматривается лишь в аспекте профессионального самоопределения.

Исследование проводилось в ГОУ для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Лаишевский детский дом». Исследованием было охвачено 23 воспитанника детского дома.

Для выявления жизненных целей у детей, воспитывающихся в условиях детского дома, мы использовали методику М. Рокича «Особенности ценностных ориентаций». В данной методике подросткам было предложено два списка ценностей: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности – это ценности-идеи, ценности материальные, ценности состояния. Инструментальные ценности – это ценности качества, ценности-действия, способствующие

достижению идеалов личности. Примером инструментальных ценностей могут служить смелость, честность, образованность, и т.д.

На первой позиции рангового ряда шкалы терминальной ценностей у воспитанников детского дома оказалось здоровье (29%). На втором месте любовь (25%), и на третьем – счастливая семейная жизнь (23%). Последние места у воспитанников занимают такие ценности как уверенность в себе (16%), творчество (14%), интересная работа (11%) . Среди инструментальных ценностей ведущие места занимают: аккуратность (28%), жизнерадостность (26%), ответственность (25%). Не значимые ценности для воспитанников детского дома являются самоконтроль (14%), толерантность (12%) и твердая воля (10%).

Вторым этапом исследования было проведение экспертной оценки среди воспитателей Лаишевского детского дома. Им было предложено оценить не значимые ценности у воспитанников детского дома по 3-х бальной шкале: 3 – полностью владеет указанным навыком, умением, ценностью; 2 – владеет ими отчасти, проявляет время от времени; 1 – не владеет, непостоянно. В результате анализа было выявлено, что по оценке воспитателей у подростков, воспитывающихся в условиях детского дома такая ценность как терпение (толерантность) развита меньше всех.

На основании результатов исследования была предложена программа «Искусство жить в ладу собой и миром», целями которой является:

- формирование толерантного сознания у воспитанников детского дома, определяющее устойчивость их поведения,
- формирование адекватного устойчивого поведения подростков в различных ситуациях.

В программу входят такие формы и методы работы как: тренинги, игра, дискуссии, экскурсии, беседа и др. На данный момент программа реализуется.

Таким образом, анализ и сопоставление результатов исследования позволяет сделать вывод, что ценностные ориентации определяют духовный стержень индивида, оказывают влияние на направленность и содержание социальной активности, выражают его отношение к миру и к самому себе.

#### **Литература:**

1. Блумкин В.А. *Мир моральных ценностей*. М., 2001.- С.87-88.
2. Немов Р.С. *Психология. Учебник для студентов педагогических учебных заведений*. М., Владос 1998.- С.141.



## **ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ – ДВИЖУЩАЯ СИЛА БУДУЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ**

На сегодняшний день в России встает противоречие между растущей потребностью общества в здоровых и активных людях и ухудшающимся здоровьем детей. В настоящее время в Российской Федерации сохранение и укрепление здоровья населения является приоритетной задачей общества.

Здоровье дается человеку от рождения, но чтобы сохранить его на всю жизнь, нужно с раннего детства заботиться о его укреплении.

Формирование здорового образа жизни у детей начинается с понимания того, что только с самого раннего детства можно привить основные знания, навыки и привычки по здравоохранению, которые в дальнейшем станут важной частью общей культуры человека и повлияют на формирование здорового образа жизни всего общества.

И если в раннем возрасте здоровье ребенка зависит преимущественно от образа жизни семьи, то в подростковом возрасте усиливается влияние окружающей среды.

Подростки – особая часть в составе населения, состояние здоровья которой является показателем социального благополучия и предвестником изменений здоровья населения в последующие годы.

По определению Ю.П. Лисицына: «здоровый образ жизни – это способ жизнедеятельности, направленный на сохранение и улучшение здоровья людей» [2]

А уже здоровый образ жизни современной молодежи как система складывается, из трех основных взаимосвязанных компонентов:

- 1) культуры питания;
- 2) культуры движения;
- 3) культуры эмоций. [3]

Их анализ свидетельствует о том, что, в здоровом образе жизни питание является определяющим, так как оказывает положительное влияние и на двигательную активность, и на эмоциональную устойчивость.

Анализ такого компонента, как культура движения показывает, что оздоровительным эффектом обладают только физические упражнения (ходьба, бег трусцой, плавание, катание на лыжах и др.) в природных условиях.

Изучение культуры эмоций свидетельствует о том, что отрицательные эмоции, такие как: зависть, ревность, обида и злость, обладают огромной раз-

рушительной силой, тогда как положительные эмоции (смех, радость, любовь и др.) сохраняют здоровье и способствуют успеху.

Сложившаяся система образования не всегда способствует формированию здорового образа жизни подрастающего поколения, а знания о здоровом образе жизни не всегда становятся их убеждениями. В школах рекомендации по здоровому образу жизни подросткам часто насаждаются в назидательной и категоричной форме, что не вызывает у них положительных реакций, не формирует ценностного отношения к здоровью [3].

Поэтому очень важно на сегодняшний день формировать устойчивые навыки здорового образа жизни, так чтобы ребенок сам для себя решил, что действительно важно начинать беречь свое здоровье с раннего возраста.

Выделяют следующие этапы формирования устойчивых навыков здорового образа жизни:

*1-й этап* – применение той информации, которую получает подросток в повседневной жизни. В качестве примера можно привести знания о риске, связанном с табакокурением и употреблением алкоголя. При приведении примеров очень важно принимать во внимание возрастно-психологические особенности ребенка и то, какая группа для него является референтной. В младшем школьном возрасте – это родители, в подростковом – сверстники.

*2-й этап* – изменение отношения к своему здоровью и к вредным привычкам. Здесь очень важно подготовить подростка к принятию правильного решения. Он должен решить являются ли вредные привычки серьезным риском для его здоровья и что он в этом случае потеряет.

При формировании здорового образа жизни нужно выработать у ребенка навыки общения, помогающие налаживать отношения, разрешать конфликты, отстаивать свое мнение и убеждения, отказываться от нежелательных или опасных форм поведения. Поскольку формирование собственного стиля поведения в подростковом возрасте во многом базируется на поиске примера для подражания, на этом этапе обучения важно использовать положительные социальные ролевые модели.

*3-й этап* – принятие решения. Подросток должен самостоятельно выбрать здоровый образ жизни и суметь сознательно принять решение в конкретной ситуации, взвесить все «за» и «против».

*4-й этап* – подростком принято решение. Здесь очень важна поддержка родителей и учителей. [1]

Здоровый образ жизни – способ жизнедеятельности людей направленный на гармоническое единство физиологических, психических и трудовых функций. Здоровый образ жизни основывается на многих факторах жизни человека:

семья, работа, отдых. От того, насколько успешно удастся сформировать и закрепить в сознании навыки здорового образа жизни в молодом возрасте, зависит в будущем реальный образ жизни, препятствующий или способствующий раскрытию потенциала личности.

Здоровый образ жизни подростка включает целый ряд разнообразных общественных и бытовых моментов. Сюда можно отнести решение медицинских проблем, наличие определенных необходимых жилищных условий, рациональное использование свободного времени, сознательное решение об отказе от вредных привычек, физическая активность, наличие успешных межличностных отношений.

Необходимо с детства помнить, что здоровый образ жизни является самым практичным путем профилактики заболеваний и требует от человека работы и закрепления полезных привычек.

*Физическая активность* – один из самых важных компонентов здорового образа жизни. Иметь красивую стройную фигуру, быть сильными и крепкими – мечта многих. Всего этого возможно достичь при регулярных занятиях физкультурой с вовлечением всех групп мышц.

Дозированная физическая нагрузка полезна всем. Даже дети, имеющие какие-то противопоказания, не должны полностью освобождаться от двигательной активности, т.к. есть возможность воспользоваться комплексами лечебной гимнастики.

*Соблюдение режима дня* – является обязательным условием здорового образа жизни ребенка. Режим дня – это хорошо продуманный распорядок труда, отдыха, питания.

Главным видом отдыха, конечно, является сон. Школьнику необходимо спать не менее 8-9 часов в благоприятных условиях.

Пребывание на свежем воздухе ежедневно по 1,5 – 2,5 часа в сочетании с двигательной активностью, физическим трудом, занятиями спортом является одним из компонентов рационального режима дня.

Закаливание полезно в любом возрасте. Закаленный человек противостоит холоду, жаре и влажности. Самый эффективный способ закаливания – водные процедуры, такие как: обтирания, обливания, душ, растирание снегом и моржевание. При закаливании важно следовать следующим принципам: постепенность, систематичность, индивидуальный подход, разнообразие закаливающих воздействий.

В период физиологических изменений для подростков особенно важно *сбалансированное и рациональное питание*. Быстрый рост и нарастание мышечной массы тела требует равномерного питания в течение дня.

Очень полезны для питания хлеб грубого помола, каши, кисломолочные продукты, нежирные сорта мяса, курица и рыба, фрукты, сырые овощи и зелень. Необходимо снизить содержание в рационе животных жиров и «быстрых» углеводов – сахара, сладостей, кондитерских изделий, картофеля.

Большое значение для укрепления здоровья имеют хороший психологический климат в семье, хорошие взаимопонимания подростка с взрослыми, родителями и друзьями, что помогает людям с наименьшими потерями для здоровья преодолевать стрессовые ситуации.

*Поддержание чистоты кожи* также являются элементами здорового образа жизни.

Регулярный *уход за полостью рта* поможет сохранить зубы, предупредить многие заболевания внутренних органов. Для того, чтобы сохранить зубы здоровыми до зрелого возраста, нужен уход за зубами и посещение стоматолога 1-2 раза в год.

Гигиена белья и одежды имеет очень большое значение. Желательно, чтобы одежда была свободной и под ней сохранилась воздушная прослойка.

Здоровый образ жизни помогает человеку не только чувствовать себя полноценно, но еще и является своеобразным выбором жизненной позиции. Юноши и девушки сами для себя должны решить, что есть хорошо, а чего они хотят избегать. Именно поэтому важно чтобы принципы здорового образа жизни были осознанным выбором самого подростка, тогда эти правила используются и приносят пользу.

#### **Литература:**

1. Кучма В.Р. Гигиена детей и подростков. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 480 с
2. Лисицын Ю.П. Общество и общественное здоровье. - М., 2004. – 10 с.
3. Лойко О.Л. Формирование здорового образа жизни современных подростков как социально-педагогическая проблема. Электронный ресурс. Режим доступа:  
[http://academicon.ru/publ/pedagogika\\_socialnaja/lojko\\_o\\_1\\_formirovanie\\_zdorovogo\\_obraza\\_zhizni\\_sovremennykh\\_podrostkov\\_kak\\_socialno\\_pedagogicheskaja\\_problema/8-1-0-197](http://academicon.ru/publ/pedagogika_socialnaja/lojko_o_1_formirovanie_zdorovogo_obraza_zhizni_sovremennykh_podrostkov_kak_socialno_pedagogicheskaja_problema/8-1-0-197)

**УДК 371.12**

Сахипова Г.К., магистрант, преподаватель английского языка, педагогический колледж им. Ж.Досмухамедова, г.Уральск, Казахстан

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Проблема поликультурного воспитания дошкольников в современных условиях развития поликультурного общества приобретает особую актуаль-

ность. Приобщение ребенка к миру человеческих ценностей обеспечивает формирование толерантности, осознание ребенком своей принадлежности к мировым культурным ценностям.

Очевидно, что многокультурное общество испытывает потребность в новом мировоззрении, направленном на интеграцию культур и народов с целью их дальнейшего сближения и духовного обогащения. Все это обосновывает значимость поликультурного образования, целью которого выступает формирование человека культуры, творческой личности, способной к активной и продуктивной жизни в поликультурной среде.

Современное казахстанское общество сегодня характеризуется общественной модернизацией и стремлением к мировым интеграционным процессам, где ведущую позицию в процессе модернизации занимает образование.

Базовым учреждением поликультурного образования является дошкольное учреждение, так как именно здесь общей основой воспитания и обучения является овладение родной и русской речью, становление основ мировоззрения, национально-культурной и гражданской идентичности, духовно-нравственное развитие с принятием моральных норм и национальных ценностей.

Поликультурное воспитание дошкольника - очень сложный по своему характеру процесс, он требует не только разнообразных средств, методов, целенаправленности, но и длительного времени.

На поликультурное развитие ребенка, решение нравственно – духовных задач направлена работа всех педагогов и воспитателей. Слагаемыми полиязычия должен быть родной язык, который закрепляет осознание принадлежности к своему этносу, казахский язык как государственный, владение которым способствует успешной гражданской интеграции, русский язык как источник межнационального общения, научно-технической информации, английский язык, развивающие способности человека к мировому общению.

Раннее изучение иностранного языка – влечение времени. Споры по поводу столь раннего приобщения детей к иностранным языкам делятся вот уже многие десятилетия. Одни говорят, что начинать заниматься с ребенком необходимо, когда он еще не родился, слушать английские песни, читать на английском языке сказки. Другие советуют подождать, не торопиться, а сторонники традиционной методики вообще считают, что самое верное - это начинать обучать ребенка иностранному языку только с 12 лет, но мы считаем что наилучший возраст обучения языкам, особенно полиязычию является 3-4 года, т.к именно в этом возрасте ребенок впитывает всю информацию как

«губка», что помогает с легкостью ,в непринуждённой обстановке окунуться в мир родного, русского и иностранного языка.

Четвертый год на наших уроках в мини-центре при Уральском гуманитарно-техническом колледже активно используем инновации по обучению детей казахскому, английскому и русскому языку при помощи мультимедийно-учебной программы «Eduplay», “Multikid”, «English+ Kids».

С первого дня использования мультимедийного учебного комплекса у детей появился интерес не только к языку, а так же это были первые знакомства с компьютерной технологией, что очень привлекло внимание детей. Данная программа специально разработана для детей от 3-7 лет.

Наш мици-центр является экспериментальной площадкой полиязычного обучения и воспитания детей, поэтому на каждом занятии ведется активное развитие и обучение одновременно на казахском, английском и русском языке.

Например, занятие мы начинаем конечно же с приветствия «Good morning my darling» или «Good morning children» дети хором отвечают

Good morning, good morning,

Good morning to you!

Good morning, good morning,

Good morning, I'm glad to see you

Показываю детям на экране с комнатами, спрашиваю знают ли они что это, дети отвечают, рассуждают на русском и казахском языке, я называю их на английском языке, дети повторяют и запоминают, обсуждаем чем мы занимаемся в этих комнатах(например, на кухне мы едим, в зале отдыхаем, в детской играем и спим)

### **Игра «What's missing»**

Раскладываю на столе семь картинок с изображениями новых предметов. Предлагаю детям назвать их сначала на казахском, русском, а потом самостоятельно на английском языке. Затем играем в игру «What's missing» направленную на память ребенка.

- Close your eyes! Open your eyes! What's missing?

- A bedroom

Чтобы дети не потеряли интерес к уроку, провожу игровые физминутки.

### **Let's play in the movements.**

Называю движения и показываю их, дети со мной повторяют. «Stand up», «Sit down», «Hands up», «Hands down», «Hands to the sides», «Bend left», «Bend right», «Hop»!

Здесь важно прийти к восприятию на слух без перевода.

Пудинг (интерактивный помощник). Шары и числа «Multikid»

Цель: Соотнесение чисел(множества) и числа, упражнения в счете, составление множеств по двухэтапной инструкции.

На экране Пудинг держит 10 больших цветных шаров. Маленький номерной шарик присоединен к каждому большому шару. Пудинг тащит пустую платформу. В правом нижнем углу экрана есть иконка «Стереть», над ней 2 индикативных окна: сверху- дисплей с цифрой 2,показывающая, что это вторая из подтем в рамках темы «Первый десяток ». Другая – в виде картинки описывает содержание деятельности на этом этапе.

### **Инструкция. Первый этап.**

Определенное количество кружков появляется на каждом из 2х шаров, объявляются отдельно, например «5 и 2», что означает , что 5 кружков появилось на одном соответствующем шаре и 2 на другом. Помещаем множество кружков, которые появились в одном из шаров на платформу.

### **Деятельность. Первый этап.**

Ряд кружков появится на каждом из 2х больших шаров, замигают и исчезнут. В тоже время каждое множество будет озвучено, например 4 и 5

Собираем нужное количество кружков из одного шара и помещаем их на платформу: множество кружков из разных шаров должно быть собранно отдельно. Нажимаем кнопку на Юните, соответствующую количеству кружков от первого шара. Число кружков появиться на платформе и будет озвучено. Если появилось 5 кружков на шаре,мы можем нажать любую из следующих комбинаций кнопок :  $5= 4+1$ ,  $5= 2+3$ ,  $5= 5+0$  и т.д( дети знакомятся с составом чисел 5). По окончании помещения кружков на платформу нужно нажать «О.К» на юните для проверки правильности его решения.

### **Обратная связь.**

Позитивная обратная связь: если мы поместили правильное количество кружков на платформу, то услышим фразу «Such as! Ты сделал это!», тут же появится следующая инструкция.

### **Корректирующая обратная связь.**

Если мы поместили не верное количество кружков на платформу, то услышим сообщение об ошибке «Ну хорошо, попробуй еще раз». Все кружки исчезнут с платформы.

В данном упражнении вы видите что наши занятия связаны с разными дисциплинами. (математика).

Работа за компьютером проводится 10-12 минут, дабы не навредить зрению ребенка. Для релаксации и повторении цветов детям предлагаю раскраски. При выборе карандаша, задача ребенка назвать цвет карандаша на трех языках(кызыл-красный- red)

Особенности английского языка заставляли обратить внимание на обучение детей навыкам произношения. Для развития навыков произношения и введения лексических единиц я использовала считалки и рифмовки на английском языке.

Для закрепления счета с детьми разучиваем считалку:

One, two. How are you?

Three, four. Who's at the door?

Five, six. My name is Fix.

Seven, eight. Sorry, I'm late.

Nine, ten. Say it again.

В конце урока мы прощаемся с детьми «Сау болыңыз балалар, до свидание дети, good bye children», дети прощаются на трех языках «Сау болыңыз, до свидание, good bye »

*Данная программа создала условия: развития и умения планировать и строить, в том числе с помощью компьютера, освоения новых понятий, развития памяти, зрительного и слухового восприятия, развитие наблюдательности и аналитических способностей, развития рефлексивного мышления, развития зрительного контроля над движениями рук, повышения уверенности в себе и ощущения безопасности, развитие логического мышления, приобретение навыков в сочетании текста и графики.*

Чтобы разобраться в характере взаимоотношений детей, педагогу следует постоянно наблюдать за общением детей в разных видах совместной деятельности, особенно в игре.

Успех обучения и отношение детей к предмету во многом зависит от того, насколько интересно и эмоционально учитель проводит занятие. Наблюдение показывает: укрепляя уверенность ребенка в себе, а так же повышая его самооценку, педагог создает условия для его успехов и достижений в изучении иностранного языка. Даже исправление ошибок должно протекать как определенный этап игры. Детское дошкольное учреждение сегодня - это сложный организм, стремящийся к развитию, ищущий новые возможности, создающий необходимые условия для удовлетворения потребности ребенка, семьи, общества, обеспечивающий условия для творческой, профессиональной работы педагогов, отвечающей самым современным требованиям.

#### **Литература:**

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. – Электронный ресурс. Режим доступа: <http://ru.government.kz/resources/docs/doc18>



2. Государственная программа развития языков в Республике Казахстан на 2011-2020 годы. – Электронный ресурс. Режим доступа: <http://edu.gov.kz>.
3. Назарбаев Н.А. Социальная модернизация Казахстана: Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда / Казахстанская правда. — 2012. — № 218-219. — 10 июля.
4. Назарбаев Н.А. Новый Казахстан в новом мире //Казахстанская правда. - № 33(25278). — 2007. — 1 марта.
5. Поликультурное воспитание детей среднего и старшего дошкольного возраста. Под ред. В. Н. Вершинина. – Ульяновск: УИПКПРО, 2004.

УДК 371.12

Сергеева Э.М., студентка 4 курса КФУ  
Касимова Р.Ш., к.п.н., старший преподаватель

## **ФОРМИРОВАНИЕ СПЛОЧЕННОСТИ КОЛЛЕКТИВА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

В любом коллективе (учебном, самодеятельном, производственном) возникает вопрос, связанный с групповой сплоченностью. От уровня развития коллектива, степени его сплоченности зависит эффективность работы группы, а также психологический комфорт каждого ее члена. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы определили, что групповая сплоченность – такое групповое свойство, которое является производным от количества и силы взаимных позитивных установок членов группы. Основным показателем сплоченности в рамках данного подхода является уровень взаимной симпатии в межличностных отношениях, т.е., чем большее количество членов группы нравятся друг другу, тем выше ее сплоченность. Именно в младшем школьном возрасте, ребенок вступает в коллектив, приобретает внутреннюю позицию школьника, учебную мотивацию. Учебная деятельность становится для него ведущей. На протяжении этого периода у ребенка развивается теоретическое мышление, он получает новые знания, умения. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни. Человек психологически формируется, личностно развивается не только под воздействием коллектива, но и под влиянием других социальных факторов. Высокоразвитые коллективы во многом полезны для формирования личности. Коллектив способен оказать на личность разное, не только положительное воздействие. Рассмотрим в обобщенном виде основные факты, свидетельствующие о положительном влиянии группы на индивида.

1. В группе индивид встречается с людьми, которые являются для него основным источником духовной культуры.

2. Отношения между людьми, складывающиеся в группах, несут в себе позитивные социальные нормы и ценностные ориентации, которые усваиваются личностью, включенных в систему групповых взаимоотношений.

3. Группа является таким местом, где индивид отрабатывает свои коммуникативные умения и навыки.

4. От участников группы индивид получает информацию, позволяющую ему правильно воспринимать и оценивать себя, сохранять и укреплять все положительное в своей личности, избавляться от отрицательного и недостатков.

5. Группа снабжает индивида системой положительных эмоциональных подкреплений, необходимых для его развития.

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа по проверке эффективности программы «Мы вместе» по формированию сплоченности детей младшего школьного возраста.

Цель нашего исследования: выявить и экспериментально проверить эффективность содержания, методов и форм формирования сплоченности у детей младшего школьного возраста. В соответствии с целью мы сформулировали гипотезу исследования: формирование сплоченности в младшем школьном возрасте будет эффективным если:

- опираться на ключевые характеристики сплоченности свойства;
- учитывать возрастные особенности взаимодействия младших школьников в группе.
- на основе выявленных методов и форм разработать и реализовать программу формирования сплоченности детей младшего школьного возраста «Мы вместе».

В соответствии с выдвинутой гипотезой, исходя из понимания проблемы, цели, объекта и предмета исследования были сформулированы следующие задачи исследования:

1. Раскрыть сущностно-содержательную характеристику понятия «сплоченность», свойства и факторы формирования сплоченности в младшем школьном возрасте.

2. Выявить возрастные особенности взаимодействия младших школьников в группе.

3. На основе выявленных форм и методов разработать и реализовать развивающую программу «Мы вместе» по формированию сплоченности детей младшего школьного возраста.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия №152" Кировского района города Казани Республики Татарстан. В исследовании приняли участие учащиеся 3 «В» классов, в составе 31 человек, в возрасте 9 – 10 лет. Исследование проходило в естественных условиях, без нарушения педагогического процесса обра-

зовательного учреждения. Эксперимент проводился в течение 6 месяцев (декабрь 2014 года – май 2015 года).

Исходя из поставленных задач, исследование проводилось в 3 этапа: 1. Декабрь 2014г. – Январь 2015г. – констатирующий, при котором экспериментальным путем у испытуемых определялся исходный уровень исследуемого признака. В исследовании использовались методики: «Определение индекса групповой сплоченности» Сишора и «Социометрия: исследование межличностных отношений в группе» Дж. Леви Морено.

2. Январь – Март 2015г. – формирующий этап эксперимента, в процессе которого организовывалась педагогическая работа, направленная на формирование сплоченности у детей младшего школьного возраста.

3. Март – Апрель 2015г. – контрольный – завершающий этап, целью является проверка полученных выводов о влиянии методов на успешность и эффективность работы. Сравнивая результаты, полученные на констатирующем и контрольном этапах работы, можно выяснить правильные ли методы применялись и насколько они эффективны.

На констатирующем эксперименте нами были выявлены следующие результаты: у детей младшего школьного возраста доминирует статус принятые (14 чел.-45%), предпочитаемые (9 чел.-29%), соотношение «звезд» и «не принятых» одинаковое по 13% (4 человека). Среднее арифметическое значение по индексу групповой сплоченности Сишора равно 14,22 и находится в уровне «выше среднего» (11,6 – 15 балла).

Испытуемых с уровнем групповой сплоченности «низкий» в группе не было.

В целом, результаты, полученные в ходе изучения сплоченности детей младшего школьного возраста, говорят о необходимости проведения целенаправленной работы по формированию сплоченности у младших школьников, на наш взгляд, наиболее эффективными средствами являются игры и упражнения.

На формирующем этапе нами была разработана и апробирована программа «Мы вместе!», включающая игры и упражнения по формированию сплоченности у детей младшего школьного возраста. На данном этапе опытно-экспериментальной работы проводились повторные диагностические замеры, выявлялась динамика в повышении сплоченности группы, анализировались полученные данные и формировались выводы.

После апробирования программы «Мы вместе!», в группе испытуемых мы увидели следующие результаты: по методике «Социометрия» количество испытуемых со статусом «принятые» повысилось с 45% до 48%; «предпочита-

емые» с 29% до 32%, со статусом «звезды» осталось на том же уровне – 13%, а статус «не принятые» соответственно понизился с 13% до 7%.

Среднее арифметическое значение по индексу групповой сплоченности Сишора после эксперимента равно 15,62 и находится на уровне «Высокий» (15,1 и выше балла). Испытуемых с уровнем групповой сплоченности «низкий» и «ниже среднего» в группе нет.

В результате применения t-критерия Стьюдента мы получили данные до и после эксперимента. Было выявлено, что сдвиг в повышении уровня групповой сплоченности у детей младшего школьного возраста является достоверным, так как  $t_{\text{эмп}} > t_{\text{кр}}$  ( $t_{\text{эмп}} = 8,2$  при  $p = 0,01$ ).

Полученные результаты дают основания считать, что выдвигаемая гипотеза подтвердилась и разработанная программа по формированию сплоченности у младших школьников «Мы вместе!» является эффективной.

УДК 371.12

Тухфатуллова М.С., студентка 4 курса КФУ,  
Парфилова Г.Г., к.п.н., доцент

## **ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПАТРИОТИЗМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ОКАЗАВШИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

В настоящее время, отсутствие или недостаточное развитие патриотизма стало глобальным вопросом в воспитании подрастающего поколения. Эта проблема особенно остра в воспитании ребят, оставшихся без попечения родителей, в трудной жизненной ситуации.

*Цель исследования:* изучение и диагностика патриотизма и обоснование целесообразности специальной психолого-педагогической работы по его повышению.

*Объект исследования* – процесс патриотического воспитания детей.

*Предмет исследования* – организация деятельности по воспитанию патриотизма у детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

*Задачи исследования:*

1. Анализ психолого-педагогической литературы для определения содержания понятий «патриотизм», «патриотическое воспитание».
2. Рассмотреть особенности патриотического воспитания детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.
3. Определить уровни сформированности патриотизма у детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

4. Обосновать целесообразность и разработать рекомендации по повышению уровня патриотизма.

Гипотеза исследования – сформированность патриотизма у детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, находится на среднем уровне, что является обоснованием для организации специальной психолого-педагогической работы по патриотическому воспитанию

Исследование проводилось на базе городского социального приюта для детей и подростков «Гаврош» республики Татарстан г. Казани. В эксперименте приняли участие 15 детей младшего школьного возраста.

Решая первую задачу, мы рассмотрели понятия «патриотизм», «патриотическое воспитание».

*Патриотизм* – это любовь к своему Отечеству, к родным местам («земле отцов»), к родному языку, к передовой культуре и традициям, к продуктам труда своего народа, к прогрессивному и государственному строю. Патриотизм – это беззаветная преданность своей Родине, готовность защищать ее независимость (И.Е. Кравцов).

Под *патриотическим воспитанием* вслед за Т.А. Куликовой мы понимаем взаимодействие взрослого и детей в совместной деятельности и общении, которое направлено на раскрытие и формирование в ребенке общечеловеческих нравственных качеств личности, приобщение к истокам национальной региональной культуры, природе родного края, воспитание эмоционально-действенного отношения, чувства сопричастности, привязанности к окружающим.

*Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации* – это дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи. Они зачастую оторваны от родных семей, у них потеряна связь с прошлым, прервана преемственность поколений. Равнодушие подрастающего поколения к патриотическим идеалам, чаще всего, возникает от незнания.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами были использованы следующие методики: анкета, направленная на выявление знаний об основах патриотического воспитания (для выявления когнитивного компонента), методика «Мое отношение к малой родине» (для выявления эмоционального компонента), методика «Закончи предложения» (для выявления поведенческого компонента).

В результате проведения опытно-экспериментальной работы, были получены следующие результаты:

- когнитивный компонент: высокий уровень – 20%, средний уровень – 66,7%, низкий уровень – 13,3%;
- эмоциональный компонент: высокий уровень – 26,6%, средний уровень – 26,7%, низкий уровень – 46,7%;
- деятельностный компонент: высокий уровень – 20%, средний уровень – 46,7%, низкий уровень – 33,3%.

Констатирующий этап эксперимента показал, что у детей по 2-ум компонентам преобладают средние значения, а один компонент – низкое. На основании результатов констатирующего эксперимента нами была разработана программа, которая способствует повышению патриотизма младших школьников «Мы - патриоты».

*Цель программы:*

- развитие в личности высокой социальной активности гражданской ответственности, духовности, становление личности, обладающей позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе, интересах Отечества.

*Методы и формы патриотического воспитания младших школьников:*

- беседа;
- уроки мужества;
- встречи с ветеранами;
- праздники;
- экскурсии;
- написание творческих работ (сочинение);
- конкурсы рисунков, газет;
- изготовление подарков для ветеранов;

*Ожидаемые результаты:*

- у младшего школьника имеются представления, знания о своем крае, как части России, об истории своего города и республики, об их знаменитых людях, основных достопримечательностях, традициях;
- младший школьник может ассоциировать название города с его месторасположением;
- знает названия, отдельные отличительные особенности городов Татарстана;
- владеет информацией об основных достопримечательностях столицы Татарстана – Казани;
- проявляет заботу о чистоте, порядке в своем городе, на своей улице;
- уважает знаменитых людей города, республики, относится к ним с благодарностью;

- проявляет желание принимать участие в торжественных событиях, традиционных праздниках;
- бережно относится к достопримечательностям и природе;
- испытывает чувство удовлетворенности и гордости от рождения и проживания в родном городе, проявляет потребность в передаче информации о нем.

В настоящее время эта программа реализуется. Мы предполагаем, что после ее реализации, компоненты патриотического воспитания детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, повысятся, программа будет эффективной, и ее будут применять в детских домах и интернатах для патриотического воспитания детей.

УДК 371.12

Яруллина Л.Ф., студентка 4 курса КФУ  
Касимова Р.Ш., к.п.н., старший преподаватель

## **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Необходимой составляющей самореализации человека, его успешности в различных видах деятельности, расположенности к нему окружающих людей является умение контактировать с окружающими людьми. Формирование этих способностей – важное условие нормального психического развития ребенка, а также одна из основных задач подготовки его к дальнейшей жизни.

Формирование навыков общения у младших школьников – это последовательная, постоянная работа, которая имеет свой арсенал методов, собственные виды упражнений, свою программу умений, которые обеспечиваются соответствующей методикой. Навыки общения-это умения необходимое для того, чтобы ладить с людьми и строить с ними хорошие отношения, можно назвать навыками общения. Люди, обладающие навыками общения, добиваются успеха там, где необходимо полное межличностное взаимодействие: сервис, продажи, управление, переговоры, общение, преподавание, переговоры, создание семьи, создание команды, вдохновение и т.д.

Значимыми в плане функционального значения общения и связи общения с другими психическими процессами. являются труды отечественных и зарубежных ученых - Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Н.А. Менчинской, Т. Рибо, С.Л. Рубинштейна, К.Д. Ушинского, Д.Б. Эльконина и других.

Нами было проведено исследование по изучению процесса формирования навыков общения младших школьников. Целью нашего исследования было:

– изучить, обосновать и экспериментально проверить формы и методы формирования навыков общения младших школьников;

- разработать программу, направленную на формирование навыков общения. В соответствии с целью мы выдвинули гипотеза исследования: процесс формирования навыков общения будет более эффективным и успешным, если:

- определить возрастные особенности общения младших школьников;

- на основе выявленных методов и форм разработать и реализовать программу формирования навыков общения «Самый общительный».

В исследовании принимали участие 25 человек, учащиеся 3 «Б» в возрасте 9-10 лет МБОУ "Гимназия №152" Кировского района г. Казань.

Исходя из поставленных задач, исследование проводилось в 3 этапа:

- Констатирующий этап, в процессе которого экспериментальным путем у испытуемых определялся исходный уровень исследуемых признаков. На основе этих результатов составлялась программа для младших школьников.

- Формирующий этап, в процессе которого организовывалась активная работа по формированию навыков общения младших школьников.

- Контрольный – это завершающий этап исследования изучаемой проблемы; целью его является проверка полученных выводов о влиянии программы, включающей разнообразные формы и методы формирования навыков общения, на успешность и эффективность развития данных навыков у участников исследования. Сравнивая результаты, полученные на констатирующем и контрольном этапах работы, можно выяснить правильные ли методы и формы применялись и насколько они были эффективны.

Для реализации цели исследования мы использовали следующие методики:

1. «Оценка уровня общительности» - модифицированная методика В. Ф. Ряховского

2. «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синявский, В. А. Федорошин (КОС)

Все эти методики (процедура исследования, инструкции, обработка) использовались в исследовании в полном соответствии с требованиями.

Данные методики выбирались исходя из нескольких аспектов:

- легкость в заполнении теста;

- быстрая обработка;

- соответствие возрасту испытуемых;

- соответствие цели образовательной программы.

На констатирующем этапе мы выявили, что в группе испытуемых преобладающими являются низкий (40%) и средний уровень (36%) общительности.



Среднее арифметическое значение по индексу определения формирования навыков общения Ряховского равно 0,46, и находится в низком уровне ( 0,1-0,56).

Методика «Коммуникативные и организаторские способности» В.В. Синявского, В.А. Федорошина показала, что только 16% респондентов имеют высокие показатели коммуникативных навыков. Они легко вступают в контакт с другими людьми, умеют поддерживать беседу. Также только у 20% - высокий уровень организаторских способностей. Они активны, инициативны, хорошие организаторы, обладают лидерскими качествами. Среднее арифметическое значение по индексу изучения коммуникативных способностей равно 0,45 и находится в низком уровне (0,10-0,45), а организаторских способностей равно 0,458 и показывает низкий уровень (0,20-0,55).

По результатам констатирующего этапа была разработана программа «Самый общительный» разработана на основе применения практических методов и форм работы, таких как игра, ролевая игра, упражнение, тренинговые упражнения.

Формирующий этап исследования проходил с 13 января по 23 марта 2015 года. Эксперимент реализовывался в естественных условиях, не нарушая учебно-воспитательного процесса. Работа проводилась один-два раза в неделю по 35-45 минут (во внеурочное время).

Методы и формы работы: игры, ролевые игры, тренинговые упражнения, 27 слайд. Реализуя нашу программу по формированию коммуникативных навыков младших школьников мы следовали принципам добровольного участия в работе группы, принцип обратной связи, принцип самопознания, принцип равноправного участия, принцип психологической безопасности.

Разработанная нами программа включает в себя 20 занятий, которые логически связаны друг с другом.

Необходимо отметить, что работа с детьми оказалась очень плодотворной, ребята легко шли на контакт, им понравились проведенные нами занятия.

После проведения формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент. Целью данного этапа являлось проверка полученных выводов о влиянии программы «Самый общительный» на успешность и эффективность формирования навыков общения у младших школьников. Анализ результатов, полученных с помощью методики исследования оценка уровня общительности, позволяет составить следующую таблицу.

Из результатов исследования оценка уровня общительности мы видим, что после эксперимента уровень общения повысился с 24% до 52%; средний уровень также остается 36% , низкий уровень соответственно понизился с 40%

до 12%. Среднее арифметическое значение по индексу определения общительности Ряховского равно 0,63 и находится в среднем уровне (0,56-0,75). По результатам данной методики «Коммуникативные и организаторские способности», можно сказать, что после эксперимента произошли существенные изменения в уровнях коммуникативных и организаторских способностей. Среднее арифметическое значение по индексу коммуникативных способностей равно 0,678 и находится в высоком уровне (0,66-0,75), а организаторских способностей равно 0,674 и находится в среднем уровне (0,66-0,70). Таким образом, высокий уровень сформированности навыков общения изменился с 24% до 56% (повысился на 32%), средний уровень не изменился 36%, низкий уровень понизился с 40% до 12% (снижение на 28%). В результате применения t-критерия Стьюдента мы получили – существуют достоверные различия между средними значениями  $t_{\text{мп}} > t_{\text{кр}}$  ( $t_{\text{мп}} = 9$  при  $p = 0,01$ );

Таким образом, полученные результаты дают нам основания считать, что учет возрастных особенностей формирования навыков общения в младшем школьном возрасте; разработка и реализация программы формирования общения у детей младшего школьного возраста «Самый общительный» - способствуют повышению эффективности процесса формирования навыков общения у детей младшего школьного возраста. Гипотеза исследования подтвердилась.

## II. ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ

УДК 371.12

Гаврилова Е.М., учитель англ. языка 1 квалиф. категории  
МАОУ Лицей № 121 Советского района г.Казани  
Обухова Н.П., к.п.н., доцент

### **ФОРМИРОВАНИЕ КОГНИТИВНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ ИХ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Иностранный язык, как общеобразовательный предмет, рассматривается как одна из приоритетных учебных дисциплин в современной школе. Смена целевых ориентиров в образовании обусловила необходимость серьёзных изменений, как в содержании, так и в технологии образовательной деятельности. Все это диктует необходимость пересмотра форм и методов обучения, применявшихся в прошлом, и, следовательно, обязывает дополнить категории предыдущего опыта инновационными технологиями современности, которые стали неотъемлемой частью сегодняшнего этапа развития школы. Прежде всего это касается повышение качества усвоения общеобразовательных знаний, практической и творческой подготовки учащихся школ.

Обозначенная тема статьи приобретает несомненную актуальность в связи с процессами объединения традиционной культуры с культурой креативной. В соответствии с новыми образовательными стандартами вся школьная система должна создавать условия развития способностей, позволяющих детям применять полученные знания на практике. Детей в начальной школе учат читать, писать и считать. Безусловно, эти требования сохраняются, но для современного ребенка они недостаточны. В начальной школе, изучая различные предметы, ученик на уровне возможностей своего возраста должен освоить способы когнитивной, творческой деятельности, овладеть коммуникативными и информационными умениями, быть готовым к продолжению образования в течение всей своей последующей жизни. Основной задачей обучения английскому языку в школе является формирование коммуникативной компетенции учащихся, которая включает в себя и развитие их творческих способностей.

Творчество, как форма деятельности человека или коллектива, является неотъемлемой его частью. Творческая личность – это личность, способная к осуществлению творческой деятельности, у которой сформирована мотивационно – творческая активность. Однако «Порыв к творчеству может также легко угаснуть, как и возникнуть, если его оставить без пищи» (К.Г. Паустовский). Следовательно, вопросы формирования мотивационной основы деятельности

учащихся не могут не находиться в центре внимания ученых, методистов, учителей. Учебная деятельность является частным случаем деятельности, она определяется мотивами, влияющими непосредственно на поведение человека, другие сферы его жизни, включая в дальнейшем и профессиональную.

Таким образом, цель работы заключается в выявлении наиболее эффективных условий практического овладения языком каждым учащимся, что, как мы считаем, должно способствовать повышению мотивации и интереса к иностранному языку, и позволит каждому ученику проявить свою творческую активность.

В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи:

- изучение инновационных форм обучения в отечественной и зарубежной методической литературе;
- повышение мотивации учащихся через применение инновационных технологий на уроках английского языка как средство повышения результативности обучения и развития творчества;
- развитие творческой деятельности посредством инновационных форм обучения на уроках английского языка.

Диагностика познавательной мотивации школьников 4 класса к изучению английского языка в начале учебного года показала, что отметка в качестве ведущего мотива обучения выступает у более половины младших школьников, познавательный интерес называется очень редко. Такая ситуация не благоприятна для процесса обучения, принимая во внимание, что успех в обучении может быть обеспечен, если в основе обучения лежит интерес детей к предмету (рис.1.).

Учет возрастных особенностей детей младшего школьного возраста является основным условием формирования интереса и познавательной мотивации учащихся, где игра сохраняет свою ведущую роль. Возможность опоры на игровые технологии позволяет обеспечить естественную мотивацию речи на иностранном языке, сделать интересными и осмысленными даже самые элементарные высказывания.



Рис.1.

Но игра – это не самоцель, не групповое развлечение, а способ достижения поставленной цели. Воображение учащихся достаточно развито и носит не только воспроизводящий, но и творческий характер, следовательно, задания творческого характера могут способствовать не только формированию универсальных учебных действий, но и повышению познавательной мотивации. Именно использование игровых приемов обучения (виртуальная экскурсия, ролевые игры, языковые игры, беседа, викторина, драматизация, игры с мячом, BigFoot, путаница, снежный ком, цепочка, лото, аукцион, загадки, составь слово, любопытный Незнайка; сюжетные игры: телефон, приглашение, визит, угощение, имитационные игры: врач, учитель, смотритель зоопарка) позволяет заложить основы для формирования основных компонентов учебной деятельности: умение видеть цель и действовать в соответствии с ней, умение контролировать и оценивать свои действия и действия других детей. Положительный эмоциональный настрой способствует тому, что учащиеся не боятся говорить по-английски, даже если они допускают ошибки. Работа в группах позволяет общаться на английском языке в неформальной обстановке и повышает мотивацию учащихся, давая им возможность обмениваться идеями и помогать друг другу. Так, при введении структуры “ Where would you like to go?”, учащиеся могут провести опрос всех одноклассников или определенной группы и закрепить вопрос и ответ в своей речи.

Разнообразные методы обучения (дискуссия, наглядный, мозговой штурм, познавательные игры, управляемый диалог) располагают к определенному эмоциональному настрою учеников, что значительно облегчает дальнейшую работу над языковыми и грамматическими аспектами английского языка, тогда как приемы обучения способствует закреплению языковых явлений в памяти, созданию более стойких зрительных и слуховых образов, поддержанию интереса и активности учащихся.



На сегодняшний день, когда информация приобретает статус стратегического ресурса развития общества, становится очевидным, что современный

урок не возможен без использования информационно-коммуникативных технологий в учебно-воспитательном процессе, что в свою очередь усиливает познавательную активность учащихся. Одной из наиболее удачных форм представления учебного материала на уроках в начальной школе можно назвать создание мультимедийных презентаций. Методическая сила мультимедиа как раз и состоит в том, чтобы ученика было легче заинтересовать и обучить, когда он воспринимает согласованный поток звуковых и зрительных образов, причем на него оказывается не только информационное, но и эмоциональное воздействие. При такой мотивации учащийся с большой легкостью справляется с трудностями.

Большинство современных УМК наряду с традиционными заданиями включают разного рода кроссворды, чайнворды, головоломки и т.п., которые помимо обучающей задачи, способствуют снятию напряжения на уроке, помогают заинтересовать детей (“Wordsearch”, “Crosswords”, “Chainwords”).

В конце каждой пройденной темы необходимо проводить аналитическую деятельность вместе с учениками, находить ответы на следующие вопросы:

- Чему научились школьники в языковом отношении?
- Какими универсальными действиями овладели учащиеся?
- Как изменилась их коммуникативная деятельность?
- В чем заключается вклад уроков английского языка в общее развитие ученика?

Таким образом, проведя промежуточную диагностику в январе, мы обнаружили уровень повышения мотивации в изучении предмета. Английский язык стал занимать более важное место в сфере предпочтений учащихся.



Профессия педагога потенциально является одной из наиболее творческих видов деятельности. В настоящее время в распоряжении творчески работающего учителя имеются большие резервы для стимулирования интереса учащихся к овладению иностранным языком и для повышения качества обуче-

ния данному предмету с учётом современных инновационных технологий, эффективность которых подтверждена практикой. Иностранный язык – это средство выражения мысли, а мысль приводится в движение мотивом, потребностью. Каждый учитель, используя методический инструментарий обучения иностранному языку, вносит свой вклад в формирование когнитивной мотивации младших школьников. Современный учитель должен искать всё новые и новые технологии, чтобы мотивированная деятельность учащихся стала неотъемлемой частью учебно-творческого процесса.

#### **Литература:**

1. Эльконин Д. Б. *Психология обучения младшего школьника*. М., 1974
2. Каминская С. И. *Формирование положительной мотивации к изучению иностранного языка*. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://pedsovet.su/publ/47-1-0-1363>
3. Горина С.А. *Формирование положительной мотивации у учащихся начальной школы в процессе овладения иностранным языком*. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/formirovanie-polozhitelnoi-motivatsii-u-uchashchikhsya-nachalnoi-s>
4. Телицина Т. Н. *использование компьютерных программ на уроках английского языка*. ИЯШ.- №2. - 2002.
5. Пассов Е.И. *Коммуникативный метод обучения иностранному говорению*. - М.: Просвещение, 1991.
6. Шагиева, С.М. *Формирование ключевых компетенций учащихся на уроках английского языка //Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 4 – С. 57-58.*

УДК 371.12

Закирова Н.М.,  
Биктагирова Г.Ф., к.п.н., доцент

## **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

В настоящее время проблема развития критического мышления в младшем школьном возрасте является актуальной, так как развивать мышление – это значит развивать умение думать. Благодаря способности человека нестандартно мыслить выявляются новые пути решения проблем, решаются трудные задачи, делаются открытия, появляются изобретения.

В современном обществе делается запрос на образованного, креативного, предприимчивого человека, самостоятельно принимающего решения, который может предложить новые идеи, способы решения той или иной проблемы.

Для успешного формирования критического мышления у младших школьников, важно правильно и своевременно продиагностировать уровень развития критического мышления.

Человек, воспринимающий окружающий мир, стремится проникнуть в него, слиться с ним воедино, чтобы познать суть. Наиболее сложный психический процесс – мышление – обеспечивает понимание. Мышление - это высшая форма познавательной деятельности человека, социально обусловленный психический процесс, который отражает действительность. Оно происходит в процессе поиска и открытия чего-либо нового.

Один из исследователей критического мышления Джон Дьюи писал: «Критика – это экспертиза и испытание суждений, которые предлагаются для принятия, чтобы выяснить, соответствуют они действительности или нет» [1, с. 16].

«Критическое мышление - система суждений, которая используется для анализа вещей и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам» [2].

Американский ученый М. Скривен, который занимался исследованием критического мышления, считал, что навык критически мыслить можно поставить наравне с умениями читать и писать.

Для того, чтобы человек умел мыслить нестандартно, очень важно привить ему такой навык еще в школьном возрасте, когда идет развитие его мышления в целом.

Проявление мышления человека мы можем увидеть при решении задач. Перед тем, как начать мыслительную деятельность, важно чтобы прозвучал вопрос, над которым ученик осознанно будет думать.

Следует уделить внимание методу проблемного обучения, который выступает как один из способов развития критического мышления младших школьников, который ставит обучающегося в положение первооткрывателя.

Следовательно, актуально формирование критического мышления у детей младшего школьного возраста. Однако, возникают следующие противоречия:

- между заказом общества на человека социально-активного, сознающего и способного отстаивать свою позицию и недостаточной готовностью применять формы и методы формирования критического мышления у младших школьников.

- Между потребностями современной личности в саморазвитии, самореализации и недостаточной разработанностью форм и методов формирования критического мышления у младших школьников.

Проблема исследования: каковы содержание, формы и методы формирования критического мышления у младших школьников во неурочной деятель-



ности? Отсюда цель нашего исследования разработать и апробировать программу формирования критического мышления у младших школьников, которые включают в себя разнообразные формы и методы работы.

Для осуществления нашей цели, прежде всего, нам необходимо проанализировать психолого-педагогическую литературу по данной проблеме. Анализ данных показал, что не существует единого определения определением «мышление», «критическое мышление».

Б.М. Теплов отмечает: «мышление - это особого рода деятельность, имеющая свою структуру и виды. Мышление подразделяется на теоретическое и практическое. При этом в теоретическом мышлении выделяется понятийное и образное мышление, а в практическом - наглядно-образное и наглядно-действенное. Разница между теоретическим и практическим видами мышления, состоит лишь в том, что «они по разному связаны с практикой. Работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных конкретных задач, тогда как работа теоретического мышления направлена в основном на нахождение общих закономерностей» [4, с.147].

Исследователи критического мышления Д. Халперн и М. Гомарк считают, что «мышление является функцией мозга, развивается и может развиваться только на основе ощущений, восприятия и представлений, возникающих в процессе общественно-производственной деятельности людей» [5, с. 3].

На сегодняшний день существует много определений критического мышления. Критическое мышление предполагает наличие навыков рефлексии относительно собственной мыслительной деятельности, также умение работать с понятиями, суждениями, умозаключениями, вопросами, развитие способностей к аналитической деятельности, а также к оценке аналогичных возможностей других людей. Критическое мышление в целом носит практикоориентированный характер. Поэтому мы можем говорить о мышлении, как о форме практической логики, рассмотренной внутри и в зависимости от контекста рассуждения и индивидуальных особенностей рассуждающего субъекта [6].

Д. Халперн, рассматривая это понятие, дает следующее определение : «Критическое мышление — это набор техник и стратегий, которые увеличивают получение желаемого конечного результата. Из этого следует, что мы предполагаем достижение какого-то результата. С этого собственно и начинается любое мышление – с цели» [7]. Она выделяет ряд качеств, которыми должен обладать ученик, чтобы воспользоваться своим критическим мышлением. Среди них она выделяет, такие как:

- Готовность к планированию.

- Гибкость, которая позволяет подождать с вынесением суждения, пока ученик не обладает разнообразной информацией.
- Настойчивость.
- Готовность исправлять свои ошибки. Осознание.
- Поиск компромиссных решений [7].

Таким образом, очень важно формировать критическое мышление у младших подростков. Научить детей мыслить критически – означает правильно задать вопросы, направить их внимание в правильное русло, учить, самостоятельно строить заключения и находить решение. Ученикам нравятся те виды учебной деятельности, которые дают им материал для раздумий, возможность обнаруживать инициативу и самостоятельность, нуждаются в умственном напряжении, изобретательности и творчестве.

#### **Литература:**

1. Дьюи Д. *Демократия и образование*. - Москва: Педагогика-Пресс, 2000.
2. *Критическое мышление*. Википедия. Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
3. Fisher A. *Critical Thinking. An Introduction*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
4. Теплов Б.М. *Практическое мышление // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления*. – М.: МГУ, 1981
5. Агейчева А. Г. *Развитие критического мышления у детей младшего школьного возраста // Всероссийский фестиваль педагогических идей «Открытый урок» 2006-2007 уч.г. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/>*
6. Сорина, Г.В. *Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета*. - 2003. - №6. - С. 97 - 110.
7. Халперн, Д. *Психология критического мышления*. – СПб.: Питер, 2000.- 224с.

УДК 371.12

Замалетдинова Г.Р.  
Калацкая Н.Н., к.п.н., доцент

## **ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Сегодняшнее время отмечается число дошкольников неготовых к школе. Среди этих ребят чаще всего встречаются те дети, которые имеют достаточно высокий уровень умственного развития, умеющими читать и считать. В связи с этим становится актуальным формирование мотивационной готовности дошкольников к школе.

Мотивация является сложным, многоуровневым, изменяющимся психическим явлением. Важно, что для гармоничного психического развития у бу-

дущего школьника должна быть сформирована зрелая учебно-познавательная мотивация, устойчивое желание учиться.

Конечно же, мотивационная готовность детей находится на разном уровне к началу поступления в школу, и ими движут разные мотивы и желания обучаться в школе. У некоторых детей совсем нет желания учиться, и это естественно, т.к. они воспитываются в разных семьях, в которых родители по-разному относятся к школе, к учителям и к учебе.

Анализ работы позволил уточнить определение понятия «мотивационная готовность». Мотивационная готовность к школьному обучению – это положительное отношение к школьному учению, как к серьезной, сложной, но необходимой деятельности. Показателями мотивационной готовности являются желание идти в школу, правильные представления о школе, познавательная активность [2, с. 4].

Основополагающим и необходимым для нашего исследования стала классификация, Т.А. Нежновой по мнению которого, были выделены основные этапы становления мотивационной готовности дошкольников к школе:

1) характеризуется наличием положительного отношения к школе без ориентации на содержательные моменты школьно-учебной деятельности; 2) развитии внутренней позиции школьника появляется ориентация на содержательные моменты в школьной жизни, но на этом этапе ребенок выделяет в первую очередь социальные, а не собственно учебные аспекты; 3) развитие внутренней позиции школьника – ее полная сформированность – характеризуется сочетанием интереса к социальным и собственно учебным аспектам школьной жизни. В таком случае поведение ребенка в школе будет определяться познавательными мотивами, а не просто желанием чувствовать себя взрослым [1, с. 18].

В качестве диагностического материала нами были использованы следующие методики:

1. Определения мотивационной готовности к школе старших дошкольников «Беседа о школе» (по методике Т.А. Нежновой). 2. Определение мотивов учения старших дошкольников (по М.Р. Гинзбургу).

Опытно- экспериментальной базой стала ДООУ «Весна» города Казани. Выборку составили 20 человек в возрасте от 5-7 лет; количество дошкольников и в контрольной, и в экспериментальной группе составило по 10 человек.

Результат первой методике показала, что уровень сформированности мотивационной готовности к школе близки у обеих групп. У большинства испытуемых уровень мотивационной готовности находится на среднем и низком уровне сформированности. Преобладает количество дошкольников, имеющих

низкие показатели (40% - в ЭГ и 30% в КГ). Пять дошкольников из каждой группы имеет средний показатель уровня сформированности мотивационной готовности (50%), это свидетельствует о том, что у детей нет положительного отношения к школе, нет интереса к учебной деятельности. У трех испытуемых показатели высокие.

Таким образом, у них обнаружилась достаточно сформированная мотивационная готовность к школе, что говорит о школьно - учебной ориентации ребенка и положительном отношении к школе.

Если говорить об отношении дошкольников к школе, то большая часть из них положительно отзываются о ней (соответственно , 70% в ЭГ и 70 % в КГ). Только 20% дошкольников из ЭГ и 10% дошкольников из КГ. Соответственно, в дальнейшем дошкольники будут испытывать затруднения в школьной жизни, необходимо их обогатить сведениями, о том какие школьные предметы будут изучать в дальнейшем ,возможно, даже рассказать какие знания они получают на них.

Если говорить про мотив «Ориентировка на школьные формы поведения», то только 50% дошкольников из ЭГ и КГ имеют представления, что представляет собой урок, как вести себя на перемене, как поднимать руку и т.д. Необходимо организовать работу по данному направлению.

Вызывает тревогу, что небольшая часть детей воспринимают учителя, как лидера, признают его авторитет и знают, что необходимо прислушиваться к его мнению, выполнять его требования (20% из ЭГ, 30 % из КГ)

Проведенная методика по определению преобладающих мотивов показала, что ведущим мотивом у ЭГ и КГ является игровой мотив (соответственно, 16 выборов у ЭГ и 15 выборов у КГ).

На втором месте - мотив ориентации на отметку (13 выборов у ЭГ и 12 выборов у КГ), т.е. детей ,прежде всего, прельщает школьной жизни получать пятерки, т.е. чего пока нет в их сегодняшней жизни. Учебный мотив выражен у детей недостаточно, что говорит о важности проведения дальнейшей работы по формированию мотивационной готовности.

Таким образом, требуется организовать развивающую работу с дошкольниками по формированию мотивации к обучению в школе.

На втором этапе исследования нами разработана программа «Путь к школе », которая была апробирована в экспериментальной группе (ЭГ). Основными методами, приемами в нашей работе выступили сказкотерапия, игры и упражнения, беседа, приемы психогимнастики, приемы арттерапии, просмотр мультфильмы и экскурсия (заочная).

На контрольном этапе производилась диагностика по тем же методикам, что и на констатирующем этапе. В результате после формирующего этапа эксперимента в экспериментальной группе произошли существенные изменения. Высокий уровень мотивационной готовности к школе повысился с 10% до 40%, низкий уровень понизился с 40% до 0%. Увеличилось число дошкольников, имеющих средние значения (с 50% до 60%). Обобщая все результаты по экспериментальной группе, можно сказать, что изменение уровня мотивационной готовности к школе произошло.

Анализируя данные по второй методике, направленной на выявление определенного мотива, при поступлении в школу дошкольников ЭГ и КГ, позволяют говорить нам следующее, что ведущим мотивом у ЭГ стал учебный мотив, а в КГ - игровой мотив. На втором месте - мотив ориентации на отметку (11 выборов у ЭГ и 12 выборов у КГ), т.е. детей, прежде всего, прельщает в школьной жизни получать пятерки. Для детей ЭГ значимым остается социальный мотив, хотя для КГ он менее значим. Дети экспериментальной группы чаще высказывали заинтересованность занятиями познавательного характера, выражали желание поскорее пойти в школу, причём большинство отметило, что им хочется узнать больше новой информации.

Статистическая обработка результатов по двум методикам позволила выявить достоверные различия лишь по методике «Беседа о школе». Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что гипотеза подтвердилась частично.

Возможно данное обстоятельство можно объяснить маленькой выборкой - всего 10 человек, или малым количеством времени, отведенной на формирующий этап исследования. Кроме того, за такое количество времени сложно сделать качественные изменения в иерархии мотивации учения.

#### **Литература:**

1. Зверева С.В. Особенности готовности к школе мальчиков и девочек. // Дошкольная педагогика. - 2003, - №4. с.14-17.
2. Подготовка ребенка к школе: содержание, требования, диагностика: методическое пособие / под ред. С.Ф. Багаутдиновой, Н.А. Степановой. – Магнитогорск: МаГУ, 2012.

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МЕЖДУ ДОШКОЛЬНЫМ И НАЧАЛЬНЫМ ЗВЕНОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Особенность преемственности дошкольного и начального образования состоит в том, что в данном возрасте происходит смена этапов самого детского развития. Но в сложившейся практике массового образования до сих пор господствует традиционный подход к проблеме преемственности. Этот подход реализуется двумя путями: первый предусматривает тактику форсирования темпов детского развития и состоит в прямой подгонке социально-педагогических задач дошкольного образования к требованиям и особенностям школьного обучения, второй - основан на тактике доразвития в начальной школе элементарных ЗУНов, с которыми ребенок приходит из дошкольного учреждения.

Таковы различные подходы к проектированию непрерывного развивающего образования, ведущим фактором которого является принцип преемственности.

Под **непрерывностью** понимается наличие последовательной цели учебных задач на всем протяжении образования, переходящих друг в друга и обеспечивающих постепенное объективное и субъективное продвижение учащихся вперед на каждом из последовательных, временных отрезков (Д.В. Запорожец, Л.Н. Леонтьев).

**Преемственность** предполагает непрерывность на границах различных этапов или форм обучения (детский сад-школа, школа-ВУЗ. ВУЗ - послевузовское обучение и т.п.), в конечном счете - единая организация этих этапов или форм в рамках целостной системы образования

Таким образом, непрерывность и преемственность предполагают разработку и принятие единой системы целей и содержания образования на всем протяжении обучения от детского сада до последипломного и курсового обучения.

Сложившаяся в современном образовательном пространстве ситуация как раз и характеризуется отсутствием такой единой системы и рассогласованностью целей (и соответственно программ, учебников, контрольных требований) на различных этапах и формах обучения.

Учитывая многообразие форм обучения, наличие различных типов образовательных учреждений и особенностей, связанных с реформой школы целесообразно выделить **внешнюю** непрерывность и преемственность, решающую

проблемы организационного перехода обучения на более высокую ступень, и **внутреннюю** определенную соотносительностью содержания образования на каждой предшествующей и последующей ступени.

Таким образом, важнейшей задачей преемственности и непрерывности образования является обеспечение целевого и содержательного единства учебной деятельности на всем протяжении процесса образования.

В Постановлении Правительства РФ (октябрь 2001 г.) «О Концепции модернизации российского образования за период до 2010 года» особое внимание уделено решению проблемы доступности дошкольного воспитания, обеспечению условий для качественной подготовки детей к обучению в школе; повышению уровня квалификации педагогов и родителей для достижения соответствия образования актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

В соответствии с постановлением правительства (декабрь 2004 г.) «Стратегия РФ в области развития образования на период до 2008 г.» в структуру общего образования вводится предшкольная ступень, в рамках которой особое внимание уделяется подготовке к школе детей пяти-шести лет.

Таким образом, на повестку дня вновь встала проблема преемственности, которую необходимо сегодня решать с учетом социальной ситуации, достижений психолого-педагогической науки и практики, а также особенностей менталитета воспитателей и учителей.

Следует подчеркнуть, что наименьшее взаимодействие между дошкольными работниками и учителями младшей школы наблюдается в целях и содержании обучения. Сегодня технология обучения дошла до такого уровня, что любое знание может быть адаптировано к любому возрасту ребенка. Поэтому сейчас практических работников дошкольных учреждений и начальной школы волнует не столько проблема «чему учить и зачем учить» (то есть целей и содержания обучения), сколько «как учить» (то есть методов и средств). Это породило *противоречие* между ведущими линиями воспитания и обучения, определяющими успешность всего **дальнейшего гармонического** развития ребенка, и фактической ориентацией на искусственную акселерацию, форсированное обучение, торопливое «проскакивание» отдельных стадий детского развития.

Подготовка к школе связывается, прежде всего, со стремлением необоснованно, формально расширить знания ребенка наполнить его голову представлениями из разных областей знаний без учета, во-первых, возможностей сознательно усвоить данные знания, а, во-вторых, их актуальности для детей данного возраста. Сегодня голова ребенка, проходящего обучение в «типовой» подготовительной группе, напоминает книжный склад, где ровными стопочками «свя-

заны» книги: в одной стопочке - о природе, в другой - о географии, в третьей - о языке и т.п.). Этим обусловлено и стремление педагогов заранее «проходить» программу первого класса школы, как можно раньше научить детей читать и писать. При этом очевидно, что для успешного обучения нужна голова не столько **хорошо, наполненная, сколько хорошо устроенная!** Еще древние говорили, что «многознание не определяет развитие ума».

Опытные учителя хорошо знают, что умение читать само по себе не определяет успехи в учении, если у ребенка одновременно не сформирована звуковая культура, пространственное мышление, воображение; элементы самоконтроля, самооценки и др. Еще Л.С. Выготский, сравнивая умственное развитие ребенка, который умеет читать, с тем, который этому не обучен, подчеркивал, что в умственном развитии первый отличается от второго только одним - он умеет читать. Ничего не прибавляется в умственном развитии ребенка от того, что его научили читать. «Это тот же самый ребенок, только грамотный».

В системе образования устоялась тенденция: старшее звено диктует свои требования предыдущему. С этой точки зрения всем кажется очевидным, что ВУЗ указывает школе, какого выпускника готовить, старшая школа предъявляет свои требования основной, та - начальной... В свою очередь, начальная школа стала жестко устанавливать условия поступления дошкольника в школу: проводятся неоправданные тестирования, проверяющие только готовность к изучению конкретного школьного предмета. И если, по мнению проверяющего, ребенок не усвоил определенное содержание конкретного учебного предмета (например, не умеет читать), ему отказывают в приеме до следующего года. По сути дела это есть нарушение конституционного права каждого ребенка, достигшего соответствующего возраста, поступить в школу, так как целью таких отборов в первый класс является не ответ на вопрос «Каковы индивидуальные особенности будущего первоклассника, как с ним нужно будет работать учителю?», а решение проблемы: «Принять (не принять) ребенка в данную школу?».

Описанный подход к приему в первый класс весьма отрицательно отражается на решении проблемы преемственности: в последние годы все в более явном виде происходит корректировка содержания понятия «готовность к школе» в сторону «интеллектуального флюса». Подготовка к школе рассматривается часто как более раннее изучение программы первого класса и сводится к формированию узко предметных умений и навыков. В результате реализации такого подхода происходят существенные изменения в жизни будущего школьника: его день насыщен деятельностью, которая не соответствует его дошкольным потребностям, он мало двигается, недостаточно выполняет продуктивных, художественно-творческих заданий, почти не занимается сюжетной игрой, те-



атром, спортивными упражнениями и т.п. Его занятия рассчитаны, в основном, на механическое запоминание и мало влияют на развитие воображения и мышления. Дети теряют интерес к учению, школе и процессу познания, который происходит успешно, как известно, у дошкольников в игре и творческой деятельности.

Особую тревогу психолого-педагогической науки вызывает растущее утомление и переутомление ребенка. Эта проблема осознается всеми и в то же время никак не может быть решена. Еще в начале века итальянский физиолог Моссо и немецкие ученые Верхард, Гакер, Лоренц и др. доказали, что утомление и переутомление это явления физиологического и химического порядка. Они аналогичны отравлению организма. Был открыт яд переутомления - «кено-токсин», который отрицательно воздействует не только на работоспособность человека, но и на его общее эмоциональное состояние. Наши дети и так жители «нервного века» и многие явления, приводящие к утомлению, снять не всегда удастся, но это положение еще более усугубляется, так как не предусматриваются условия, не допускающие или снижающие его.

Исходя из сказанного, **реализация преемственных связей требует решения следующих задач:**

1. Обеспечение «охранительной функции» процесса обучения - недопустимость умственных перегрузок; использование здоровьесберегающих технологий; поддержание эмоционально-положительного отношения ребенка к познавательной деятельности.

2. Организация процесса обучения, воспитания и развития детей на этапе дошкольного образования с учетом его самоценности: опора на потребности и возможности детей; создание условий для сохранения детской индивидуальности, раскрытия и развития способностей каждого ребенка.

3. Приоритетное развитие личности будущего первоклассника, формирование тех интеллектуальных и социальных качеств, без которых его обучение в школе не будет успешным.

На этой основе можно сформулировать конкретные преемственные и перспективные задачи дошкольного учреждения и начальной школы.

#### ***Задачи дошкольного учреждения***

1. Приобщение к здоровому образу жизни.

2. Обеспечение эмоционального благополучия ребенка.

3. Формирование знаний об окружающем мире как основы развития деятельности (восприятия, коммуникации, познания, игры).

4. Развитие возрастной компетентности в сфере отношений к миру, людям; развитие умений сотрудничества.

5. Педагогическая помощь по развитию сформированных качеств.

### ***Задачи начальной школы***

1. Осознанное принятие ценностей здорового образа жизни и регуляция своего поведения в соответствии с ними.

2. Эмоциональная готовность к общению с окружающим миром.

3. Формирование общеучебных и предметных умений-навыков, желания и умения учиться, интеллектуальная готовность к образованию на следующем этапе.

4. Готовность к взаимодействию с миром, инициативность, самостоятельность, навыки сотрудничества.

5. Совершенствование достижений дошкольного периода, индивидуализация процесса обучения.

Решение этих задач обеспечит плавный переход из дошкольного детства в начальную школу детей с разными стартовыми возможностями, то есть позволит реализовать главную цель преемственности двух смежных возрастов - создать условия для благополучной адаптации ребенка к школьному обучению, развить его новые социальные роли и новую ведущую деятельность. Особо следует учесть тот факт, что ребенок 5-6 лет-дошкольник, то есть только **готовится к систематическому обучению.**

Что необходимо сделать, чтобы проблема преемственности была решена без отрицательных последствий для ребенка?

Прежде всего, необходимо уйти от конъюнктурного понимания процесса подготовки к школе. Характеристику понятия «готовность к школе» нельзя ограничивать предметным содержанием (подготовкой к чтению и письму, изучением русского языка и математики и т.п.). В характеристику понятия необходимо включить новое содержание: предпосылки учебных умений, новые социальные роли ученика, познавательные интересы будущего школьника, умственные операции (сравнение, классификацию, анализ, обобщение и пр.) и др.

Это требует корректировки методики обучения, его организации, структуры проводимых с детьми занятий и других технологических компонентов дидактического процесса. Выделим структурные элементы занятия по подготовке ребенка к школе, которые не зависят от конкретного содержания изучаемой образовательной области.

1. Структурной основой всех занятий с детьми дошкольного возраста, которые готовятся к школе, должно быть чувственное восприятие, формирование умения рассматривать окружающие предметы. Наблюдать с детьми дошкольного возраста можно разные характеристики предметов и явлений: не только внешний вид (цвет, форму, величину), но и пространственные взаимоотноше-

ния (дальше - ближе, выше - ниже...), математические (больше - меньше, длинный - короткий...) и лингвистические характеристики (согласный - гласный звук; слово-предложение...); выделять их качественные (эталонные) характеристики, различать случайные и главные (существенные) признаки, объединять на их основе объекты в группы. Умение наблюдать является необходимым условием «вхождения» ребенка в учебную деятельность, овладения им учебной задачей как ее важнейшего компонента.

2. Для обучения в школе очень важно умение выполнять задание в соответствии с заданной последовательностью, предложенным планом; сравнивать полученный результат с поставленной целью. Формирование этих умений может осуществляться на занятиях по рисованию и окружающему миру, математике и родному языку.

3. Если мы утверждаем деятельностный подход к обучению, то это требует преемственности в развитии ребенка как субъекта деятельности, то есть его равноправного активного участия в дидактическом процессе. Обычно воспитатель детского сада или учитель, ведущий занятия с детьми 5-6 лет, увлекается таким методом обучения как образец и требует от них его точного копирования. Если ребенок не участвует в «открытии» знаний (не высказывает свое мнение, не сравнивает его с образцом), то он теряет интерес к учению, не развивается его инициативность, самостоятельность и творчество. Определенная «конфликтность» процесса обучения необходима. Мы должны предоставить ребенку право на ошибку, размышление, свободу выбора и т.п. Вопросы «А как думаешь ты?», «Почему ты так думаешь?», «Согласен ли ты с мнением товарища?» вполне доступны детям старшего дошкольного возраста. Конечно, умение отвечать на такие вопросы формируется постепенно и завершится в школе, но начинать эту работу целесообразно раньше.

4. Учебная деятельность - коллективная, школьники часто выполняют задания, которые требуют умения выслушать друг друга, договориться, уступить, доказать и др. Поэтому при подготовке к школе особое внимание должно быть уделено изменению форм организации обучения. Работа в парах, небольших группах приучает к сотрудничеству, развивает способность участвовать в учебном диалоге, совместно организовывать деятельность. Выполнение работы вдвоем, втроем, небольшой группы может стать отдельным структурным элементом занятия. При этом содержание предложенного задания должно стимулировать детей к совместной деятельности, обеспечивать получение общего его результата.

Сделаем вывод: установленные сейчас пути решения проблемы преемственности не всегда соответствуют научным представлениям о самооценности

каждого периода развития ребенка, а процесс воспитания и обучения не ориентируется на возрастные особенности и возможности детей. Чтобы изменить это положение, нужно рассматривать преемственность как **обеспечение непрерывного образования с учетом самооценности данного возраста.**

В настоящее время существует много различных программ, в которых предлагаются авторские варианты подготовки детей к школе. Такая программа «Предшкольная пора» создана авторским коллективом, в котором объединились психологи и педагоги. Вот их имена: Н.Ф. Виноградова, Л.Е. Журова, С.А. Козлова, Т.А. Куликова, Н.Г. Салмина. Авторы стремились уйти от конъюнктурного понимания подготовки детей к школе как узкопредметной и обратили особое внимание на развитие тех качеств личности, тех особенностей психических процессов и тех видов деятельности, которые определяют становление устойчивых познавательных интересов детей и успешное обучение их в школе.

### **Нужно ли «предшкольное» образование?**

Сама идея обеспечения единого старта детей, пришедших в первый класс, заслуживает поддержки.

Однако нужна полная ясность со статусом этапа "предшкольного" образования. Должно ли оно быть *обязательным, всеобщим и бесплатным*. Без выполнения этого условия стартовые возможности будут выравниваться только у части детей.

С учетом реалий сегодняшнего состояния дел в этой области и особенностей нашего российского менталитета возникает ряд *проблем* введения предшкольного образования, без решения которых мы опять можем получить негативные результаты хорошего начинания.

1. Государство должно обеспечить максимальную финансовую поддержку этапа подготовки детей к школе. Если это ляжет только на плечи родителей, то произойдет обратный эффект - готовность к школе детей из семей разной степени обеспеченности может увеличиться.

2. Задача выравнивания готовности к обучению детей, приходящих в школу, требует отработки единых государственных требований к уровню развития будущего первоклассника. Сегодня эти требования определяет само образовательное учреждение. Они сводятся в основном к готовности ребенка изучать родной язык и математику, что и предопределяет сам процесс подготовки его к школе как более раннее изучение предметов первого класса. В этом случае вреда от такой подготовки значительно больше, чем пользы, так как самоценный дошкольный период развития не используется для формирования тех качеств личности будущего школьника, которые и определяют успешность его обучения (произвольность психических процессов, необходимый уровень раз-

вития восприятия, наглядно-образного мышления, связной речи, воображения, способности к моделированию и другое).

3. Подготовка кадров и создание материальной базы дошкольного развития ребенка - еще одно важнейшее условие реализации задачи "выравнивания" детей при поступлении их в школу. Во -первых, необходима специальная подготовка педагога к работе с детьми этого возраста с учетом приобретенных направлений их развития, а во-вторых, создание программ и средств обучения, обеспечивающих этот процесс.(Масса пособий по подготовке дошкольника к школе, которые есть сегодня на педагогическом рынке, отражают часто тенденции, указанные выше, а часть их выполнена без учета психологических возможностей дошкольников).

*Предлагаются для рассмотрения следующие рекомендации:*

1. Разработать и осуществить поэтапное внедрение Программы преемственности и непрерывности дошкольного и начального образования на 2015-2020 годы.
2. Разработать "Единые требования подготовки детей к школьному обучению" и перечень учебно-методических комплексов в соответствии с рекомендациями МОиН РФ и РТ.
3. Обеспечить координацию деятельности учреждений системы образования по реализации программы "Одаренные дети".
4. Включить в план контрольно-диагностической деятельности вопрос по преемственности требований к здоровьесберегающим технологиям в детском саду и начальной школе.
5. Отработать систему взаимодействия дошкольных образовательных учреждений и общеобразовательных школ по комплектованию 1-х классов.

#### **Литература:**

1. Арнаутова, Е.П., Зубова, Г.Г. (2006). *Преемственные связи ДОУ, школы и родителей будущих первоклассников: Методическое пособие*. М.: ТЦ Сфера.
2. Асмолов, А.Г. (2007). *Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека*. 3 издание. М.: Издательство Академия.
3. Бережнова, О.В. (2012). *Взаимодействие с родителями как одно из направлений работы по реализации принципа преемственности между дошкольным образовательным учреждением и начальной школой в гендерном воспитании детей*. Журнал "Нормативные документы образовательного учреждения" №4
4. Выготский, Л.С. (1984). *Проблема возраста: сборник статей*.
5. Должикова, Р.А., Федосимов, Г.М., Кулинич, Н.Н., Ищенко, И.П. (2008). *Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе*. М.: Школьная Пресса.

6. Доскин, В.А. (2007). *Здоровье ребенка и его готовность к школе: пособие для родителей*. М.: Просвещение.
7. Дубцова, И.С. (2013). *Исследовательская и экспериментальная деятельность в дошкольном образовательном учреждении и начальной школе*. Журнал «Вестник Томского государственного педагогического университета».
8. Лунегова, Т.Н. (2013). «*Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДООУ и начальной школе*». М.: Школьная пресса.
9. Наурызбаева, Р.Н. (2009). *Педагогическая система эвристического обучения учащихся художественно – творческой деятельности средствами народного искусства*.
10. Салахова, Р.М. (2014). *Формы и методы осуществления преемственности в дошкольном образовательном учреждении и начальной школе. Социальная сеть работников образования*. <http://nsportal.ru/detskii-sad/raznoe/proekt-preemstvennost-dou-i-nachalnoy-shkoly>
11. Фельдштейн, Д.И. (2008). *Образовательная система «Школа 2100»: сборник программ. Дошкольное образование. Начальная школа*.
12. Ядэшко, В.И., Сохин, Ф.А. (1986). *Дошкольная педагогика. Учебное пособие для учащихся педагогических училищ (2 издание, исправленное и дополненное)*. М.: Просвещение.
13. Ярмухаметова, И.А. (2014). *Преемственность в работе дошкольного образовательного учреждения и начальной школы как условие успешной адаптации детей к школьному образованию //Фундаментальные исследования.- № 6–4. -(837-840)*.

УДК 371.12

Рябова А.А., студентка 5 курса КФУ,  
Каримова Л.Ш., к.п.н., старший преподаватель

## **ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИГРЫ**

В настоящее время многие школы сталкиваются с трудностями при обучении иностранному языку, так как большинство учащихся за пределами класса не имеют возможности использовать полученные знания, и это приводит к снижению учебной мотивации. Возникнув, эта проблема до настоящего времени является, если не главной, то одной из важнейших в психологии и педагогике обучения [5]. Соответственно при анализе учебной мотивации необходимо не только определить доминирующий мотив, но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека[1]. Интересен тот факт, что до момента изучения иностранного языка и в самом начале у учащихся, как правило, высокая мотивация. Но в процессе овладения иностранным языком отношение учащихся меняется, многие разочаровываются, так как этот процесс предполагает период накопления «строительного материала». В результате уменьшается мотивация, пропадает встречная активность, ослабевает воля, направленная на овладение иностранным языком, снижается в целом успеваемость, которая, в свою оче-

редь, негативно влияет на мотивацию[4]. Также мы выяснили, что в младшем школьном возрасте самым действенным методом стимулирования интереса к изучению иностранного языка является игровой метод, который позволяет создать игровую ситуацию в учебном процессе. В игре всегда происходит соревнование, и желание победить носит мотивированный характер.

На основе результатов проведенной работы нами была выдвинута следующая гипотеза, что эффективность формирования учебной мотивации к изучению английского языка у младших школьников средствами игры может повыситься, если:

1. опираться на сущностные характеристики «учебная мотивация»;
2. учитывать возрастные особенности формирования учебной мотивации к изучению английского языка у младших школьников;
3. разработать и реализовать программу формирования учебной мотивации к изучению английского языка у младших школьников средствами игры.

Многие исследователи под учебной мотивацией понимают совокупности разнообразных мотивов, целей, потребностей, интересов учащихся, которые образуют определенную иерархию. Иерархия мотивов в течение школьного обучения меняется, поэтому «становление мотивации есть не простое возрастание положительного и усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящие за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношений между ними». В своей работе мы опирались на определение И.А. Зимняя, которая писала, что учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во - вторых, - организацией образовательного процесса; в - третьих, - субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.); в - четвертых, - субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику, к делу; в-пятых, - спецификой учебного предмета [1].

Мы согласны со многими учеными и исследователями, что на основе формирования учебной деятельности у детей от 6 - 11 лет возникает теоретическое сознание и мышление, развиваются соответствующие им способности (рефлексия, анализ, мысленное планирование); в этом возрасте у детей происходит также становление потребности и мотивов учения [3]. Можно сказать,

что учебная мотивация младших школьников связана с их успешностью, к которой относятся показатели успеваемости, посещаемости и самым главным является показатель уровня сформированности учебной деятельности.

Именно в этом возрасте начинает формироваться мотив учения и это во многом зависит от того, как ее сформировать в младшем школьном возрасте. И не стоит забывать о том, что в процессе учения тип мотивации меняется (установки ученика, удача, неудача в процессе учения, выбор жизненного пути и другие).

Младший школьный возраст является оптимальным для изучения иностранного языка в силу ряда причин. В первую очередь, младший школьник является субъектом учебной деятельности, что позволяет говорить о реализации коммуникативно-деятельностных потребностей. Во-вторых, в младшем школьном возрасте закладываются основные черты будущей личности, и в связи с этим конструктивное взаимодействие в учебном процессе играет большую роль. Основными детерминантами личностного развития детей, изучающих иностранный язык, являются речевая деятельность и общение детей в процессе коммуникативно направленного обучения иностранному языку [2].

Нами были рассмотрены различные формы и методы формирования учебной мотивации к изучению английского языка у младших школьников средствами игры: методы показ, объяснение, организация тренировки, организация применения, а так же контроль, коррекцию и оценку. Выделили часто используемые приемы учителями английского языка, это приемы «образы» и «опиши и изобрази».

Средствами, используемые при обучении английскому языку, являются: компьютерные средства, интернет, технологии мультимедиа и игровые формы обучения: драматизация, ролевая игра, дискуссионная игра, подготовительные игры, творческие игры и физкультминутки.

По данному вопросу нужно отметить, что среди всех методов и форм при формировании учебной мотивации к изучению английского языка у младших школьников особую роль играет метод игры, к которым относятся (драматизация, ролевая, дискуссионная, грамматическая, лексическая, фонетическая, аудитивная, речевая игры и физкультминутки). Данные игры могут использоваться на любой ступени обучения с определенной адаптацией для каждого определенного возраста. Нужно еще отметить, что игры увлекают даже самых пассивных и слабо подготовленных учеников, что положительно сказывается на их успеваемости.

Исходя из целей и задач исследования, в рамках данной работы был организован формирующий эксперимент, направленный на апробацию методов и



форм педагогического формирования учебной мотивации к изучению английского языка у младших школьников средствами игры.

Изучив теоретические аспекты нашей работы мы провели констатирующий срез, состоящий из тестирования с помощью методик: М.Р. Гинзбурга «Исследование учебной мотивации», Н.Г. Лусканова «Оценка школьной мотивации» (модифицированная под урок английского языка), успеваемость младших школьников по классному журналу (английский язык), по результатам которого были оценены исходные данные учебной мотивации к изучению английского языка у младших школьников средствами игры.

Исследование проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №144 с углубленным изучением отдельных предметов» Советского района города Казани Республики Татарстан. В исследовании приняли участие учащиеся вторых классов, в составе 30 человек, в возрасте 8-9 лет. Эксперимент проводился в течение 3 месяцев (декабрь 2014 года - март 2015 года).

Анализ констатирующего эксперимента (декабрь 2014 г.) показал, что большинство детей младшего школьного возраста имеют нормальный (средний) уровень учебной мотивации 50%, 20% испытуемых имеют сниженный и высокий уровень учебной мотивации, 6,67% испытуемых имеют низкий уровень учебной мотивации и 3,33% испытуемых имеют высокий уровень учебной мотивации; респонденты выбирают при обучении в школе позиционный мотив 33,33%, 30,00% выбирают мотив получения отметки, 16,67% испытуемых при обучении в школе выбирают социальный мотив, 13,33% испытуемых выбирают игровой мотив и 6,67% испытуемых преобладает учебный мотив; также в группе испытуемых преобладает третий уровень мотивации к изучению английского языка 30,00%, 20% испытуемых выбирают второй уровень, первый, четвертый и пятый уровень мотивации к изучению английского языка выбирают 16,67% испытуемых; Наибольшее количество учеников имеют хороший уровень успеваемости 70,00%, 23,33% имеют средний уровень успеваемости и только 6,67% испытуемых имеют высокий уровень успеваемости. И мы пришли к выводу, что испытуемые ходят в школу не для того, чтобы овладеть учебной деятельностью, а для того чтобы повысить свой статус в глазах детей и взрослых, и немаловажно для них зарабатывать пятерки, за которые их хвалят родители и учителя. Однако сам учебный мотив испытуемые выбирают реже и это свидетельствует о том, что у детей еще не сформированы ориентации на овладения новыми знаниями, учебными навыками, которые определяются глубиной интереса к знаниям. Урок английского языка привлекает их больше внеучебными сторонами, то есть ходят на уроки английского языка, чтобы общаться с друзьями и с учителем. Анализ успеваемости испытуемых показал,

что дети имеют разный уровень успеваемости. Наибольшее количество учеников имеют хороший уровень успеваемости, а высокий уровень успеваемости имеют наименьшее количество испытуемых. В целом, результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента учебной мотивации к изучению английского у младших школьников, говорят о необходимости проведения целенаправленной работы по формированию учебной мотивации к изучению английского у младших школьников средствами игры, на наш взгляд, наиболее эффективным средством является игра.

Формирующий этап эксперимента (февраль-март 2015 г.), в процессе которого организовывалась психолого-педагогическая работа, направленная на формирование учебной мотивации к изучению английского языка у младших школьников средствами игры. На формирующем этапе нами была разработана и апробирована программа « В гостях у Black Cat».

Таким образом, следующим шагом на этом этапе явилось введение в учебный процесс специально разработанных игр, таких как речевые разминки для повторения и закрепления грамматических конструкций (“to be”, “there is/there are”, “this is”, “Who is this?”, “I can”); фонетические разминки направленные на отработку звуков английского языка; стихи для отработки устойчивых фраз английского языка; разминки направленные на развитие речевого аппарата, творческой активности, снятия напряжения и общей усталости; игры на развитие умения применять полученные знания в устной и письменной речи и на развитие воспринимать речь на слух; игры на формирование положительной мотивации к изучению английского языка; рефлексия направленная на выработку позитивного восприятия участниками друг друга.

Это нашло свое подтверждение в результатах, полученных в ходе контрольного-завершающего эксперимента (март 2015 г.), целью которого является проверка полученных выводов о влиянии форм и методов на успешность и эффективность работы. Сравнивая результаты, полученные на констатирующем и контрольном этапах работы, можно выяснить правильные ли формы и методы применялись и насколько они эффективны. И полученные данные говорят нам о том, что большинство детей младшего школьного возраста имеют высокий уровень учебной мотивации 40,00% (на 1 этапе 20,00%), 33,33% испытуемых имеют очень высокий уровень учебной мотивации и 26,67% испытуемых имеют нормальный(средний) уровень учебной мотивации. Учебная мотивация с низким и сниженным уровнем отсутствуют; респонденты выбирают при обучении в школе социальный мотив 43,33% (на 1 этапе 16,67%), учебный мотив 30,00% (на 1 этапе 6,67) и позиционный мотив 23,33 (на 1 этапе 33,33); в группе испытуемых преобладает четвертый уровень мотивации к изучению англий-

ского языка 46,67% (на 1 этапе 16,67%), 26,6% (на 1 этапе 16,67%) испытуемых выбирают пятый уровень, 20% (на 1 этапе 30%) испытуемых выбирают 3 уровень и 6,67 % испытуемых выбирают второй уровень мотивации к изучению английского языка; наибольшее количество учеников имеют хороший уровень успеваемости 76,67% (на 1 этапе 70,00%), высокий уровень успеваемости имеют 13,33% испытуемых (на 1 этапе 6,67%), 10,00% (на 1 этапе 23,33%) имеют средний уровень успеваемости и это позволило сделать следующий вывод, что испытуемые ориентированы на овладение знаниями, учебными навыками, появляется интерес к приемам самостоятельного приобретения знаний и велико значение мотивов осознания социальной необходимости, долга и ответственности, стремления хорошо подготовиться к выбору профессии. Дети перестали негативно относиться к уроку английского языка и это свидетельствует о том, что учащиеся успешно справляются с учебной деятельностью, присутствует наличие высоких познавательных мотивов, стремлением успешно выполнять все предъявляемые учителем английского языка требования и дети четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны. И стоит заметить, что после формирующего эксперимента у испытуемых выросла тенденция к успешной деятельности, что привело к хорошему и высокому уровням успеваемости среди учащихся.

Контрольная проверка позволила нам сделать вывод о достаточной эффективности проделанной работы по формированию учебной мотивации к изучению английского языка у младших школьников средствами игры. Мы получили достоверные данные того, что разработанная программа способствует формированию к повышению учебной мотивации, выбора учебных мотивов и к повышению уровня мотивации к изучению английского языка, а также общему улучшению успеваемости. Результаты проделанной работы доказывают достоверность выдвинутой гипотезы. Разработанная нами программа «В гостях у Black Cat» с использованием выявленных форм и методов способствуют эффективности формирования учебной мотивации к изучению английского языка у младших школьников средствами игры.

### **Литература:**

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Логос, 2010 - С. 384.
2. Корнеева Е. Н. Образовательное взаимодействие как предмет психологической регуляции // Психология обучения. - 2009. - № 12. - С. 18 - 22.
3. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. - М.: Просвещение, 2009. - С. 287.
5. Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование / под ред. В. В. Давыдова; науч. - исслед. Ин - т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук РФ. - М.: Педагогика, 2010. - 160 с.

УДК 371.12

Тимербаева Г.Х., студентка группы 17.1-003,  
Костюнина Н.Ю., к.п.н., доцент

## РАЗВИТИЕ СЛОВЕСНО-ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В настоящее время и институты семьи, и образовательные учреждения активно занимаются всесторонним развитием личности ребенка, среди которого особое место занимает развитие словесно-логического мышления. Особенно важно обратить внимание на развитие данной высшей психической функции в начальной школе, так как именно этот этап обеспечивает становление личности. Существуют исследования, в рамках которых у детей младшего школьного возраста развивается словесно-логическое мышление при помощи дидактических игр, на уроке математики. Однако в научной литературе недостаточно внимания уделяется процессу развития словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке форм и методов развития словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста на уроках английского языка.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, а именно теоретические аспекты исследования словесно-логического мышления детей младшего школьного возраста можно сделать следующие выводы.

Мышление, по Р.С. Немову, - это психологический процесс познания, связанный с открытием субъективно нового знания, с решением задач, с творческим преобразованием действительности [2]. Становление мышления происходит в две стадии: допонятийная и понятийная (Р.М. Грановская, Л.Д. Столяренко и др.). По мнению Р.М. Грановской, на первой стадии формируются свойства, которые позволяют преодолеть ряд пространственных и временных ограничений. Изначально логика не врожденна и развивается в процессе оперирования предметами [1]. Как отмечает Л.Д. Столяренко, понятийное мышление развивается постепенно, а не сразу, и проходит в своем развитии несколько этапов [3].

Словесно-логическое мышление в понимании О.В. Тихомирова - *особая форма человеческой деятельности, деятельность по решению интеллектуальных задач* [4, с.93]. В данном виде мышления используются словесные высказывания, сформулированные в виде определений, развернутых суждений и

умозаключений. В процессе выполнения специальных упражнений формируются такие операции словесно-логического мышления как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция и классификация.

Процесс развития мышления детей младшего школьного возраста требует знания и умелого использования разнообразных форм и методов организации игрового процесса. Среди форм, методов и приемов развития словесно-логического мышления можно выделить игру, сказку, драматизацию, отгадывание загадок, применение нетрадиционных форм проведения занятия.

Изучив разнообразные формы и методы, мы разработали программу развития словесно-логического мышления во внеурочной деятельности «Развиваемся играя».

Для проведения исследования была сформирована экспериментальная группа, состоящая из 19 учащихся 4 - а класса, гимназии в п.г.т. Богатые Сабы, Сабинского района, и контрольная группа, состоящая из 21 учащихся 4 - б класса.

Исследование состояло из трех этапов. На констатирующем этапе с помощью методики Э.Ф.Замбауявичене «Исследование развития мыслительных операций» была получена информация о наличном уровне развития словесно-логического мышления в экспериментальной и контрольной группах. Результаты показали, что в экспериментальной группе более четко выражены навыки установления отношений и логических связей между понятиями. Задания, которые требуют навыков данной операции, не вызвали у учащихся особых затруднений, они четко поняли инструкцию заданий. Уровень сформированности операций абстрагирования, обобщения и выделения существенных признаков предметов и явлений выше в контрольной группе. Учащиеся правильно определили лишнее слово в каждом ряду слов, что говорит об их умении сравнивать объекты обобщения, находить в них общее, выделять существенное. По результатам можно сделать вывод о том, что большинство испытуемых экспериментальной группы имеет средний уровень словесно - логического мышления, в то время как в контрольной группе преобладает высокий уровень данной высшей психической функции.

Исходя из результатов констатирующего эксперимента, нами была разработана и применена на практике программа «Развиваемся играя» с целью развития у учащихся словесно - логического мышления на уроках английского языка. Формирующий эксперимент осуществлялся с экспериментальной группой в течение трех месяцев. Занятия проводились 2 раза в неделю по 45 минут. Задачи программы:

1) развить такие мыслительные операции, как классификация, систематизация, сравнение, обобщение, анализ и синтез;

2) сформировать умение видеть последовательность событий, научить детей отмечать нелепые ситуации, сформировать наблюдательность;

3) сформировать умение составлять рассказ и строить логические цепочки, активизировать речь детей, развить умение связно рассказывать.

Специфика данной программы на наш взгляд заключается в том, что данная программа направлена на развитие всех основных операций словесно - логического мышления, таких как абстрагирование, анализ, обобщение, установления отношений и логических связей между понятиями, выделение существенных признаков предметов и явлений.

Ниже представлены упражнения из занятий:

1. Упражнение «На что похоже?». Цель упражнения: развить операцию классификации. Ход игры: Дети объединяются в группы и выбирают в качестве образца какую-либо геометрическую форму и в группе собирают изображения предметов, имеющих сходную форму. Набор: круг — пуговица, тарелка, таблетка, часы, мяч, яблоко; прямоугольник — чемодан, кирпич, портфель, телевизор, книга, дом, окно; треугольник — крыша дома, сложенная из газеты шапка, воронка, елка, египетская пирамида; овал — огурец, слива, яйцо, рыба, лист [3].

2. Упражнение «Так бывает или нет?». Цель упражнения: развить логическое мышление, умение замечать непоследовательность в суждениях. Ход игры: Детям зачитываются маленькие истории. В рассказе дети должны заметить то, чего не бывает, и объяснить, почему.

«Вечером, когда я спешил в детский сад, навстречу мне попались 2 девочки. Одна вела на поводке пушистую собачку, а другая вела за руку ворону. Ворона все время вырывалась, а потом как закричала: «Ку-ка-ре-ку!».

«Летом мы катались с братом на лодке. Брат резко наклонился, и лодка опрокинулась. Мы оказались в воде. Плыдем – а навстречу нам верблюд. Мы схватили его за хобот и поплыли вместе с ним в жаркие страны».

В ходе реализации программы при проведении занятий у учащихся улучшились взаимоотношения друг с другом. В процессе игр, которые имеют групповую форму, школьный коллектив сплотился. Каждый старался помочь команде, не подводить ее, быть полезным. Если во время проведения первого занятия учащиеся вели себя скованно, то ближе к пятому они достаточно активно включались в работу. Увеличился процент активно участвующих детей, учащиеся с нетерпением ждали следующего занятия. Из-за преобладания игровых форм они легко, без усилий выполняли задания, были заинтересованы в том, чтобы получить знания или победить, когда игра проводилась в группах. Так как упражнения проводились в комплексе с играми, учащиеся не уставали.

После проведения формирующего этапа исследования был проведен контрольный этап с проведением повторной диагностики для выяснения эффективности программы. Заметим, что в экспериментальной группе до и после проведения формирующего эксперимента показатели успешности выполнения каждого субтеста различаются, а именно способность к абстрагированию, обобщению и выделению существенных признаков предметов и явлений была на низком уровне по сравнению с другими, то после формирующего эксперимента учащиеся показали, что это умение у них сформировано более четко. Что же касается контрольной группы, то анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что наиболее несформированными оказались навыки установления отношений и логических связей между понятиями. При анализе результатов контрольного эксперимента выяснилось, что эти навыки сформировались, но у учащихся при выполнении теста возникли трудности с заданиями, которые требовали умения обобщения, выделения существенных признаков и явлений.

По сравнению результатов ЭГ и КГ можно сделать вывод о том, что 63,1 % испытуемых экспериментальной группы после проведения развивающей программы имеют высокий уровень словесно - логического мышления, в то время как в контрольной группе девять испытуемых обладают средним уровнем развития данной высшей психической функции.

На заключительном этапе для анализа эффективности развивающего воздействия была проведена оценка различий в уровне выраженности исследуемых признаков. Для этого был использован параметрический t-критерий Стьюдента. Обработка результатов показала наличие существенных изменений в уровне развитости словесно-логического мышления ( $t$  эмпирическое  $>$   $t$  критическое) в ЭГ, в КГ таких изменений выявлено не было. Тем самым, поставленная нами ранее гипотеза нашла свое подтверждение.

Таким образом, проведенную нами развивающую программу по развитию словесно – логического мышления можно считать результативной. Полученные в ходе исследования результаты дают возможность педагогам, психологам образовательных учреждений использовать на практике эффективные методы, приемы и формы развития словесно – логического мышления детей младшего школьного возраста на уроках английского языка.

#### **Литература:**

1. Грановская Р.М. *Элементы практической психологии*. - СПб.: Речь, 2003. - 655 с.
2. Немов Р.С. *Психология: В 3 кн.* – М., 1995.
3. Столяренко Л.Д. *Основы психологии. Издание третье, переработанное и дополненное. Серия «Учебники, учебные пособия»*. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. - 672 с.
4. Тихомиров О.К. *Структура мыслительной деятельности человека*. – М., МГУ, 1988

## РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ПОДРОСТКАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В современных условиях постоянно возрастает роль знания иностранного языка. Овладение любым иностранным языком требует напряженного и кропотливого труда. Ясно, что такая интеллектуальная деятельность должна быть высоко мотивирована. В связи с этим, вопросы мотивации становятся все более актуальными, их изучают педагоги, психологи и методисты.

Значительная часть учеников слабо мотивирована к изучению иностранного языка. Причины очевидны: языковой среды нет, трудно вызвать иноязычную мотивацию говорения. Для устранения данных причин требуются новые формы и методы обучения. Современные психологи и педагоги едины во мнении, что качество выполнения какой-либо деятельности на иностранном языке зависит, прежде всего, от побуждений и потребностей ученика, его мотивации. Именно мотивация является средством, вызывающим целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приемов на уроке иностранного языка. Актуальность данной научной работы обусловлена тем, что мотивация является системообразующим компонентом структуры всей учебной деятельности, так как при отсутствии желания учиться сам процесс теряет свою значимость, перестает способствовать развитию личности, становясь, по сути, только внешне обоснованным и при этом жестко регламентируемым алгоритмом действий. Существующий арсенал приемов достаточно многочислен, однако, при планировании урока возникают проблемы в связи с отсутствием структуры данной системы.

Следует отметить, проблема мотивации является одной из актуальных в современной дидактике. В этом направлении проводили исследования Е.П. Ильин, Т.А.Ильина, А.К. Маркова, Н.В. Шестак, Г.И. Щукина и другие ученые [2, с. 45-60].

В нашем исследовании мы придерживаемся более полного, на наш взгляд, определения, предложенного М.А. Приходько, согласно которому «учебная мотивация – совокупность факторов и побуждений к учебной деятельности, направленная на отдельные ее стороны. Мотивируя учебную деятельность, преподаватель побуждает студентов проявлять внутреннюю активность, принимая цели и задачи обучения как личностно значимые [2, с. 45 - 60].

В школьном возрасте основным компонентом учебного процесса является учебная мотивация. В подростковом возрасте наблюдается у большинства уче-



ников снижение мотивации учения, что объясняется ещё слабо развитым пониманием необходимости учёбы для будущей профессиональной деятельности, для объяснения происходящего вокруг. Однако, хотелось бы отметить, что мотивация учебной деятельности подростка отличается особенностью возникновения у них стойкого интереса к определённому предмету [1, с. 70-74].

Следует сказать, что способность мотивировать учащихся является ключевой составляющей профессиональной компетенции учителя. Создание мотивации к изучению иностранного языка и к общению невозможно без создания в классе атмосферы дружелюбия, оптимизма и веры детей в свои способности и возможности.

В учебном процессе для развития учебной мотивации к изучению иностранного языка можно использовать следующие формы, методы и средства как: групповая и индивидуальная работы, драматизация, внеклассное чтение, игры, поощрение, ролики социальной рекламы, подкастинги, аудио- и видеоматериалы, художественные фильмы, музыкальные произведения и др.

Целью нашей экспериментальной работы явилось исследование уровня учебной мотивации подростков к изучению английского языка. Опытной – экспериментальной базой стали учащиеся 5 «А» класса – 20 человек, МБОУ «Гимназия №12 с татарским языком обучения имени Ф.Г. Аитовой» Московского района г. Казани.

Для того чтобы узнать интерес к изучению английского языка нами был выбран анкета «Как вы относитесь к учебе по различным предметам» и для выявления направленности и уровня развития внутренней мотивации использовалась «Методика диагностики структуры учебной мотивации».

Анализируя результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента с помощью анкеты «Как вы относитесь к учебе по различным предметам», нами были получены следующие результаты. Много пятиклассников проявляют ситуативный интерес к изучению английского языка и учат только по необходимости, то есть некоторым школьникам нравится учитель, нравится получать хорошие отметки, и иногда на уроках бывает интересно, или их заставляют родители. Некоторые подростки изучают английский язык, потому что это их долг, и думают, что знания языка пригодятся для будущей жизни. А трем пятиклассникам интересно учить английский язык. Они узнают много нового, получают удовольствие, работая на уроках.

Результаты второй методики показали, что у учащихся 5 класса преобладает внешняя мотивация учебной деятельности (55 % учащихся), а внутренняя мотивация учебной деятельности преобладает у 45 % пятиклассников.

Диагностика уровня развития внутренней мотивации показал, что наибольшая часть учащихся имеет средний уровень развития учебной мотивации – 45% учащихся (9 человек), 40% учащихся (8 человек) имеет низкий уровень развития внутренней мотивации, 15% учащихся (3 человека) – высокий уровень.

Таким образом, при изучении английского языка пятиклассники проявляют ситуативный интерес и учат только по необходимости, по результатам второй методике видно, что у детей преобладает внешняя мотивация учебной деятельности и средний уровень развития учебной мотивации.

#### **Литература:**

1. Леонтьев А.А. *Возрастные и индивидуальные особенности школьников в процессе обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2014. - № 1. - 70-74 с.*
2. Приходько М.А. *Учебная мотивация средство управления личностно-ориентированным обучением математике студентов аграрного университета: Дис... к.п.н. – Омск, 2008.*

УДК 371.12

Хайрутдинова Н.Р., студентка группы 17.1-003  
Костюнина Н.Ю., к.п.н., доцент

## **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Одним из целей современного российского образования является формирование установки на творческую деятельность, которое обеспечивает успешное, эффективное вхождение ребенка в общество. Лишь человек, который может выйти в своей деятельности за рамки общепринятых шаблонных знаний, навыков, используя при этом умение самостоятельно делать выбор, принимать самостоятельные решения, живет полноценной и успешной жизнью. Поэтому одной из социально значимых задач современной школы является развитие творческой личности в процессе обучения и воспитания. Иностранный язык, как никакой другой общеобразовательный предмет, должен вносить огромный вклад в развитие продуктивных способностей обучающихся. Обладая большим образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом в развитии творческих способностей учеников, иностранный язык может осуществлять его в ходе реализации практической цели обучения, то есть тогда, когда обучающийся развивает эрудицию, расширяет кругозор, развивает память, внимание, восприятие, эмоции, мышление, волю, а также формирует социально-

ценностные качества в ходе выполнения иноязычной коммуникативно-познавательной деятельности.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке программы, включающей эффективные формы и методы развития творческого мышления учеников младших классов на уроках английского языка.

Как известно, творчество – это создание нового продукта, который при этом может быть как объективно, так и субъективно новым. Для детей важна именно субъективная новизна их деятельности. Эта субъективная новизна, создаваемая и переживаемая ребёнком, имеет важное развивающее и образовательное значение – через неё ребёнок усваивает общественный опыт предшествующих поколений. В этом – значение творчества для формирования личности.

Изучив концепции различных отечественных и зарубежных ученых по развитию творческой активности младших школьников, таких как П.Я. Гальперин, Д. Гилфорд, Н.С. Лейтис, А.М. Матюшкин, П. Торренс и др., мы под *творческим мышлением будем понимать* способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, недостающих элементов, дисгармонии, способности продуцировать новые идеи и находить нетрадиционные способы решения задач.

После изучения и анализа научной литературы о возрастных особенностях изменения творческого мышления в младшем школьном возрасте были выделены следующие положения. Существуют разные взгляды на специфику развития творческого мышления в ходе индивидуального развития человека: согласно первой, сформирование творческих способностей, творческого мышления происходит постепенно в ходе роста и развития человека; согласно второй, по мере приобретения знаний, умений, навыков, уровень креативности детей снижается; согласно третьей, развитие творческого мышления происходит неравномерно, скачками приблизительно через каждые 4 года, пики развития приходятся на 5, 9, 13 и 17 лет. Другой особенностью развития творческого мышления является то, что по мере обучения в школе большинство детей теряет свое спонтанное бесстрашие, когда они становятся «окультуренными». В то же время, немаловажное значение в становлении творческого мышления играет начальная школа, когда формируется психологическая основа творческой деятельности: происходит развитие фантазии и воображения, воспитывается любознательность, вырабатываются умения наблюдать, анализировать явления, процессы, обобщать полученные знания, факты, делать выводы, практически оценивать деятельность; начинают формироваться и дифференцироваться склон-

ности, интересы, развиваются потребности, лежащие в основе творчества, создания в ходе учебной и внеклассной деятельности. Для развития творческого мышления учеников младших классов необходимо создавать специальные условия [3].

В ходе исследования нами рассмотрены следующие критерии творческого мышления: беглость, легкость – скорость выполнения тестовых заданий; гибкость – способность переключаться от одного класса объектов к другому в ходе работы; оригинальность – минимальная частота встречаемости данного ответа в однородной группе; разработанность – способность добавлять новые детали в готовый творческий продукт.

Наша опытно - исследовательская работа проводилась на базе третьих классов. Так как возраст наших испытуемых – младшие школьники, в ходе формирующего этапа эксперимента мы применяли различные формы, приемы, методы работы: игры, упражнения, викторины, соревнования. Такое разнообразие, во-первых, обеспечивает частую смену деятельности, что в свою очередь, ведет к постоянной активизации внимания, интереса детей, их желания заниматься творчеством. Во-вторых, использование различных методов, форм и приемов знакомит учащихся с многообразными способами решения творческих задач.

Для диагностики развития творческого мышления учеников нами был использован тест Э.П.Торренса «Закончи рисунок» [6].

В результате диагностики было выявлено, что экспериментальная и контрольная группа не имеют достоверных различий показателей по всем шкалам и имеют нормальное распределение. По трем критериям развития творческого мышления в группе испытуемых доминирующей является средний уровень, а показатели по шкале «беглость» у всех учеников высокие. Но необходимо отметить, этот показатель не является специфическим для творческого мышления и полезен, прежде всего, тем, что позволяет понять другие показатели.

Обобщив полученные данные первичной диагностики, для развития творческого мышления младших школьников на уроках английского языка мы разработали программу “Think up and create with a Little Tiger”, включающую 21 занятие, и провели ее в экспериментальной группе. Задачи программы:

- 1) развитие таких характеристик творческого мышления, как оригинальность, разработанность, гибкость и беглость, воображения, фантазии, критического и образного мышления;
- 2) развитие графо-моторных навыков, активизация речи учеников, развитие мотивации к изучению английского языка;

3) развитие способности творчески создавать новые целостные комбинации из отдельных разрозненных элементов, развитие способности быстро устанавливать разнообразные, иногда совсем новые связи и отношения между привычными предметами.

В ходе формирующего эксперимента кроме традиционных (перечислено выше), мы применяли нетрадиционные методы развития творческого мышления, а именно: метод проектов, приемы ТРИЗ (агглютинация, составление творческих рассказов). Также мы применяли методы и формы технологии ТРКМ (теория развития критического мышления), такие как синквейны, создание проблемных ситуаций, мозговой штурм, дидактические игры, уроки-экскурсии.

После формирующего этапа эксперимента мы провели контрольный замер. Стоит отметить, что после формирующего этапа эксперимента в экспериментальной группе в критериях творческого мышления произошли существенные изменения. Высокий уровень критерия оригинальности изменился с 8% до 58%, средний уровень данного критерия изменился с 83% до 42%, низкий уровень понизился с 8% до 0%. Высокий уровень критерия разработанности повысился с 0% до 66%, средний уровень данной шкалы изменился с 91% до 33%, низкий уровень понизился с 8% до 0%. Высокий уровень критерия гибкости мышления повысился с 17% до 42%, средний уровень данной шкалы изменился с 75% до 58%, низкий уровень понизился с 8% до 0%. После сравнения изменений в экспериментальной и контрольной группе, было выявлено, что достоверные изменения произошли в экспериментальной группе по показателям оригинальности и разработанности. Изменения по критериям гибкости и беглости незначительны. А в контрольной группе изменения по показателям творческого мышления недостоверны. Таким образом, наша гипотеза подтвердилась частично.

Кроме количественного анализа результатов реализованной работы, также нами проводился и качественный анализ, согласно которому произошли изменения не только в развитии творческого мышления младших школьников во время занятий. Во-первых, дети стали более мотивированы на активную работу, они перестали бояться проявить себя, стали активнее участвовать в групповой деятельности по сравнению с первыми занятиями. Кроме показателей творческого мышления, развитие которых было достоверно доказано с помощью параметрического критерия t-Стьюдента, можно было говорить о развитии таких когнитивных процессов, как образное мышление, внимание, память, воображение, фантазия. Также повысились коммуникативные навыки учеников, произошли позитивные изменения в графо-моторных навыках.

Результаты нашего исследования могут успешно применяться на практике учителями английского языка начальной школы в процессе педагогической деятельности для развития творческого мышления младших школьников.

#### **Литература:**

1. Гальперин П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. – М., 1966. – С. 80–100.
2. Гилфорд Д. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965.- С. 433-456.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 434 с.
4. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопр. психол. 1989. № 6. С. 29-33.
5. Психология одаренности детей и подростков/ Под ред. Н.С. Лейтеса. - М.: Издательский центр «Академия», 1996. - 416 с.
6. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Э. П. Торренса. - СПб.: ИМАТОН, 1998.-170 с.
7. Torrance E.P. Torrance tests of creative thinking. Directions manual and scoring guide. Figural test booklet A and B. Lexington, 1974.

**УДК 371.12**

Ханафиева А.Ш., директор гимназии,  
Б.Сабы, Республика Татарстан

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ**

Модернизация современного отечественного образования связана с решением проблем по реализации индивидуального образовательного маршрута индивида и по обеспечению его самообразования на различных этапах своего жизненного пути. Действительность такова, что проблема самообразования становится особенно актуальной в условиях информатизации общества, когда доступ к информации и само умение работать с ней являются ключевыми. Отсюда, возникает острая необходимость овладения молодыми людьми методами самообразования, что, по сути, является и одним из важнейших показателей качества современного процесса обучения. На это, в частности, наталкивает поиск решения противоречия между нарастающим валом знаний и часто ограниченными возможностями на их усвоение, что и заставляет педагогическую теорию и практику переходить к максимальному развитию способностей индивида к познавательной деятельности и соответственно к самообразованию, формирование готовности к которому так важно сегодня уже в школьном возрасте. А так как главная задача самообразования – это и самостоятельное развитие личности для осуществления процесса самообучения в информационном простран-

стве, то в его должны не только лежать приемы деятельности, но и личностная установка на качество своих знаний.

Для успешного формирования компетенции самообразования старшеклассников необходимо, как нам представляется, определить основные педагогические условия, которые содействовали бы этому процессу, обеспечивая повышение качества самообразования как формы познавательной деятельности старшеклассников и их информационной культуры, а также развития у них способности к самостоятельному приобретению знаний, умений и навыков и формирования культуры умственного труда как будущих специалистов в избранной профессии. В ходе анализа психолого-педагогической литературы нами был выделен приоритетное педагогическое условие для формирования компетенции самообразования старшеклассников с учетом всего комплекса факторов, в той или иной степени влияющих на стимулирование развития компетенции самообразования старшеклассников, куда, в частности, входит и организация учебной деятельности, и учет учителями индивидуальных особенностей и потребностей старшеклассников, а также личностный смысл формируемого у них ценностного подхода к образованию. Исходя из этих факторов, в качестве такого педагогического условия нами предложено следующее: *формирование положительной мотивации, а также потребности в овладении компетенцией самообразования посредством систематического просвещения старшеклассников о сущности компетенции самообразования и ее значимости для конкурентоспособности в условиях современного рынка труда.*

Рассматривая это условие, мы исходим из посыла, что одними из важнейших результатов школьного образования в настоящее время следует считать умение выпускников объективно оценивать себя в развивающемся информационном мире; получение навыков самообразования и формирование готовности к активному продуктивному взаимодействию в информационной среде, а также принятию ответственных решений. Более того, самообразование учащихся в условиях необходимости овладения навыками качественно работать с информацией является ключевой проблемой, поскольку в информационном обществе особую роль сейчас играет продуктивный процесс перехода информации в знание, почему и сама жизнь требует от индивида постоянного совершенствования знаний. И именно средней школе отводится важнейшее место в формировании у учащихся навыков и умений самообразовательной деятельности, готовности и способности к самообучению, а также психологической потребности и мотивации к ней.

На это указывают и исследования отечественных авторов [2, 3, 6], которые считают, что к основным характеристикам качественной организации соб-

ственных приемов самообучения относится следующее: *организованность* (умение планировать, управлять, контролировать и оценивать свою деятельность); *субъектность* (личностный уровень рассмотрения учебной самостоятельной деятельности); *самостоятельность* (автономность учебной деятельности); *целенаправленность* (умение самостоятельно определять цели и выбор путей их решения) и систематичность (деятельность, в основе которой лежит система по осуществлению самостоятельного приобретения знаний и опыта). Таким образом, самообразование – это такой вид познавательной деятельности, в котором старшеклассник действует как субъект, самостоятельно осуществляя учебную деятельность в процессе самообучения. Отсюда, в основе самообразовательной деятельности всегда будет лежать учебная самостоятельная деятельность, в рамках которой самообразование приобретает черты сформированной компетенции.

На этот счет исследователь А.Я. Айзенберг полагает, что для развития самообразования необходимо соблюдение двух условий: наличия потребности в самообразовании и соответствующей ситуации для ее удовлетворения. Однако всему этому должен предшествовать определенный опыт предыдущей познавательной деятельности, что создает импульс интеллектуальной активности и эмоциональному настрою в данный момент. Реальный процесс самообразования, как показывает практика, ведет к качественным изменениям в духовном мире старшеклассников, формируя у них четкое представление о самообразовании, вырабатывая положительное отношение к учению, а также формирование осознанных профессиональных намерений [1]. А поскольку самообразование в своей основе имеет добровольную деятельность, то для нее крайне важным является мотивационный компонент, так как осознанная мотивация к достижению является важнейшим условием развития интереса к получению знаний и возможности применения их на практике. Однако для поддержания мотивации учения часто необходимо наличие положительных эмоций, например, связанных с осознанием старшеклассников учеником своих больших возможностей и способностей; удовлетворением от получения новых знаний; от осознания своих умений самостоятельного добывания знаний; от наличия партнерских отношений с учителями и своими одноклассниками и т.д.

При этом, довольно устойчивую мотивацию к формированию новых знаний создает интерес старшеклассников к конкретному учебному предмету, чему могут, в частности, способствовать занимательность изложения учебного материала, организация познавательных игр, анализ жизненных ситуаций на основе прохождения учебной темы, отношения учителя и учащихся, да и вся общая атмосфера в классе. Как показывает практика школы, урок обладает



большими мотивационными возможностями, они лишь должны грамотно реализовываться посредством организационных форм, методов и средств обучения, содержанием учебного компонента, а также стилем взаимодействия учителя и учащегося.

Таким образом, при подготовке к уроку важно учитывать следующее мотивационное обеспечение:

- стимулировать любознательность и познавательные интересы учащихся;
- укреплять веру учащихся в свои силы, давая, тем самым, толчок к самообразованию;
- стимулировать мотивацию через удовлетворение потребности учащихся в сотрудничестве с учителем в процессе поисковой деятельности;
- постоянно стимулировать и мотивировать положительное отношение к учению через погружение в информационную среду и ее освоение.

А для этого и сами цели урока должны иметь мотивационную составляющую, касающуюся, в частности, следующего:

- любая цель должна иметь перспективу, рассчитанную на весь период изучения темы (или учебного модуля);
- цель должна указывать на возможность ее достижения;
- желательно, чтобы цель в определенной степени соизмерялась с возможностями учащихся;
- и главное, чтобы цель была понятна и принята учащимися как лично значимая для себя, для своего интеллектуального развития и усиления способности к творческой деятельности, например, в системе «человек-информация».

При этом, проектируя урок, учитель, должен быть готов к принятию оперативных решений и внесения в ход урока необходимых изменений; к выбору оптимальных программных средств и использованию информационных образовательных технологий с тем, чтобы все это направить на активизацию самообразовательных процессов старшеклассников. В связи с этим, эффективность урока будет определяться тем, насколько предлагаемый учебный материал значим и актуален для отдельного ученика и класса в целом, и насколько привлекательной будет выбрана учителем форма передачи знаний. И для того, чтобы сформировать положительную мотивацию к овладению компетенцией самообразования и пониманию ее значимости для конкурентоспособности в условиях современного рынка труда, учителю следует решить следующие задачи:

- раскрывать для старшеклассников роль самооценки в правильном выборе профессии;

- определять факторы, способные влиять на выбор ими той или иной профессии;

- раскрывать для старшеклассника его профессиональное самоопределение с точки зрения формирования навыков самообразования, а отсюда - личностного фактора компетенции самообразования как способность к организации своей деятельности;

- а для этого учитель должен уметь выявлять индивидуальные особенности молодого человека и определить актуальность выбора профессии для его самоидентификации.

Все это, в конечном счете, должно быть направлено на просвещение старшеклассников о сущности компетенции самообразования, в основе которой, как мы выяснили в предыдущих параграфах, лежат такие приемы деятельности, качества и умения, личностные смыслы и установки, как:

- умение ставить цели, понимать смысл поставленных задач, анализировать и оценивать собственную деятельность, расставляя смысловые акценты;

- умение использовать имеющиеся и учиться вырабатывать новые формы мотивации для самообразовательной деятельности;

- расширение на этой основе личностных образовательных интересов и потребностей;

- осуществление сознательного выбора к освоению самообучающей деятельности и понимание важности ответственности в этом;

- стремление к критичности и самокритичности в оценке собственных действий, а также формирование понимания необходимости пополнения и совершенствования собственных знаний и умений.

Таким образом, учитель, обеспечивает условия для самообразовательной деятельности старшеклассников и компенсирует недостатки базового образования, дополняя, углубляя и расширяя их базовое общее образование с уклоном на выбор профессии. Тем самым он помогает осмыслению старшеклассником его познавательного опыта и собственной самостоятельной деятельности; способствует формированию у него индивидуальной формы самообразования, а также помогает в вопросах самопознания в контексте профессиональных намерений.

Просвещая старшеклассников о важности компетенции самообразования, учитель, таким образом, формирует у них познавательные мотивы, которые обычно делят на следующие:

- учебно-познавательные мотивы, ориентирующие старшеклассников на усвоение способов добывания знаний;

- мотивы к самостоятельному приобретению знаний, к способам самоорганизации учебной работы, у учебно-поисковой деятельности, приближенной к реальной действительности;

- широкие познавательные мотивы, ориентирующие старшеклассников на овладение новыми знаниями;

- и собственно мотивы самообразования, способствующие направленности старшеклассников на личностную культуру в плане накопления знаний, опыта и качественной реализации их в деятельности.

Формирование этих мотивов в дальнейшем обеспечивают наличие у старшеклассников некоего «мотива достижения», в основе которого лежит стремление к успеху, желание добиваться более высоких результатов по сравнению со своими предыдущими результатами. Отсюда, эти познавательные мотивы способствуют преодолению трудностей старшеклассников в учебной деятельности, вызывая познавательную активность и инициативу, переходя, тем самым, в стремление молодого человека быть компетентным [5]. И для этого в 9-11 классах необходимо практиковать такие формы и методы работы, которые повышали бы уровень знаний старшеклассников о психологии личности и о том, что такое темперамент, черты характера, способности, потребности и интересы. И это в особенности важно, когда речь идет о том, чтобы вооружить старшеклассников необходимым объемом профориентационных знаний, направленных на изучение и понимание человека как субъекта труда, для чего познавательные мотивы должны обладать содержательными и динамическими характеристиками, например, наличием личностного смысла учения в самоорганизации познавательной деятельности; в обязательном удовлетворении познавательных интересов; в мотивации к индивидуальной траектории образования и, в конечном счете, к формированию потребности к собственному саморазвитию и способности проектировать перспективы своего развития.

Отсюда, рассматриваемое нами первое педагогическое условие всегда должно находиться в поле зрения учителя, поскольку оно способствует определению характера мотивации учения данного старшеклассника. Но при этом, однако, не забывать об анализе внутренних особенностей мотивов, которые могут обладать и отрицательной модальностью (например, мотивами избегания учения и т.д.) [4].

Итак, рассмотренное нами педагогическое условие показывает, что при грамотной методической разработке возможно успешное формирование в школе культуры самообразования старшеклассников, что, в свою очередь, должно привести к совершенствованию у них всех психических процессов, построению цельной и развитой личности, ее самоопределению и самоидентификации.

### **Литература:**

1. Айзенберг, А. Я. Педагогическое руководство самообразованием в культурно-просветительных учреждениях. Лекция по курсу педагогика для студентов института культуры. Мин. культ. Моск. гос. ин-та культ. — М., 1975. — 49 с.
2. Бондаренко, В. П. Педагогические основы преодоления трудностей в самообразовании старшеклассников. Автореф. дис.... канд. пед. наук. — Рязань, 1976. — 23 с.
3. Громцева, А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. — М.: Просвещение, 1983. — 183с.
4. Ильин Е.П., Мотивация и мотивы, - Питер, 2000. - 512с.
5. Крылов А.А., Психология, - М.: ПБОЮЛ 2001. - 584с.
6. Сергеева, Л. Н. Педагогическое руководство самообразованием старших школьников. Дис.... канд. пед. наук. — Л., 1981. — 265 с.

**УДК 371.12**

Чекунова Ю. А., учитель русского языка МБОУ  
«Основная общеобразовательная школа № 168  
с продлённым днём обучения для детей  
с соматическими заболеваниями» г. Казани

## **ПРИЧИНЫ ШКОЛЬНОЙ НЕУСПЕВАЕМОСТИ И ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ЗАТРУДНЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ**

В связи с началом систематического обучения в школе у ребенка могут возникнуть школьные трудности. Они, как правило, приводят к выраженному функциональному напряжению, ухудшению здоровья, нарушению социально-психологической адаптации, а также к снижению успешности обучения. По мнению специалистов, школьные трудности, которые не были вовремя выявлены и скомпенсированы, приводят к неуспеваемости. Под неуспеваемостью обычно имеют в виду неудовлетворительные оценки по какому-либо предмету (или по всем предметам сразу) в четверти или в году. В свою очередь, школьная неуспеваемость может спровоцировать возникновение школьной дезадаптации, то есть такого состояния учащихся, при котором они не усваивают учебную программу, испытывают трудности при взаимодействии со сверстниками и учителями. По данным В. Н. Заваденко (1999), школьная дезадаптация отмечается у 31,6% детей. Из них 42% составляют мальчики и 18,6% — девочки.

Неуспеваемость связана с индивидуальными особенностями детей, с условиями протекания их развития, с наследственными факторами. Именно поэтому необходима систематизация различных подходов к проблеме возникновения неуспеваемости, к выявлению вызывающих ее причин.

В настоящее время для научной мысли характерна теория двух факторов, то есть принятие как биологических, так и социологических теорий. М.М. Безруких (1995) отмечает, что проблема неуспеваемости является и педагогической, и медицинской, и психологической, и социальной. Именно поэтому в последнее десятилетие все чаще и чаще звучат призывы к объединению усилий специалистов разного профиля в деле повышения успеваемости школьников. Существует мнение, что для выявления причин неуспеваемости необходимо комплексное обследование. Критерием для определения неуспеваемости являются фиксированные педагогом неудовлетворительные оценки в конце четверти.

Огромное разнообразие причин неуспеваемости, отраженных в литературе, приводит к тому, что педагог, выясняя причину трудностей в обучении, испытывает сложность в выборе диагностических методик и коррекционных программ.

В зависимости от причин, которые вызывают неуспеваемость, существует несколько подходов к классификации типов неуспеваемости. Рассмотрим некоторые из них.

Так, А.А. Бударный (1965) выделяет два типа неуспеваемости — абсолютную и относительную.

*Абсолютная неуспеваемость*, по мнению автора, выражена оценками «2» и «1» и соотносится с минимальными требованиями школьной программы.

*Относительная неуспеваемость* характеризуется недостаточной познавательной нагрузкой тех учащихся, которые могли бы превысить обязательные требования, и соотносится с минимальными требованиями школьной программы и возможностями отдельных учащихся.

А.М. Гельмонт (1954) и Н. И. Мурачковский (1977) представляют другую классификацию, построенную в зависимости от устойчивости отставания. Они выделяют три степени школьной неуспеваемости и **причины её возникновения** в каждом случае (таблица 1).

Таблица 1

**Причины отставания (А. М. Гельмонт и Н. И. Мурачковский)**

<p><i>Общее и глубокое отставание</i> (по многим или всем предметам длительное время)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Неподготовленность</li> <li>○ Неблагоприятные условия (болезнь, семейные обстоятельства)</li> <li>○ Нерадивость, лень</li> <li>○ Недостаточный уровень общего развития</li> </ul>
---	--

<p><i>Частичная, но относительно стойкая неуспеваемость</i> (по 1—3 наиболее сложным предметам)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Недостатки преподавания</li> <li>○ Недоработки в предыдущих классах</li> <li>○ Отсутствие интереса к учебе, сознательности</li> </ul>
<p><i>Эпизодическая неуспеваемость</i> (то по одному, то по другому предмету)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Недочеты преподавания</li> <li>○ Неаккуратное посещение школы</li> </ul>

Для того чтобы добиться эффективной работы по преодолению школьной неуспеваемости, необходимо прежде всего определить вызывающие ее причины. Анализ соответствующей литературы позволяет выделить несколько групп факторов, ведущих к неуспеваемости в школе;

- физиологический фактор;
- социальный фактор;
- психологический фактор.

Ю.К. Бабанский, Н.И. Мурачковский (1977) выделяют такие причины неуспеваемости, как пробелы в знаниях, в навыках организации труда, недоразвитие отдельных мыслительных процессов *и др.*

П.П. Борисов (1980) предлагает подробную классификацию причин неуспеваемости, объединяя все возможные причины в четыре крупных блока.

*Педагогические причины:* недостатки преподавания отдельных предметов, пробелы в знаниях за предыдущие годы, неправильный перевод в следующий класс.

*Социально-бытовые причины:* неблагоприятные условия жизни. Недостойное поведение родителей. Материальная обеспеченность семьи, отсутствие домашнего режима, безнадзорность ребенка.

*Физиологические причины:* болезни, общая слабость здоровья, болезни верхних дыхательных путей. Инфекционные болезни, нарушения двигательных функций центральной нервной системы, болезни нервной системы.

*Психологические причины:* особенности развития внимания, памяти, медленность понимания, недостаточный уровень развития речи, несформированность познавательных интересов, узость кругозора.

Специалисты считают, что на разных этапах онтогенеза и разных этапах обучения ведущие причины школьной неуспеваемости могут быть различными. В критические периоды (начало обучения в школе, период половой зрелости) будут преобладать физиологические или психофизиологические причины, в остальные периоды более значимыми могут оказаться социальные причины.

Совершенствование системы образования в соответствии с Законом Российской Федерации “Об образовании” требует внедрения в практику работы общеобразовательных учреждений комплекса мер, направленных на своевременное обеспечение каждому ребенку в соответствии с его возрастом адекватных условий для развития, формирования полноценной личности, получения должного образования.

В процессе реализации программы коррекционной работы в МБОУ «ООШ № 168» используются программы социально-педагогической направленности, планы мероприятий по работе с учащимися, испытывающими трудности в обучении, диагностический и коррекционно-развивающий инструментарий, необходимый для осуществления профессиональной деятельности учителя, педагога-психолога, учителя-логопеда, классного руководителя. Коррекционная работа осуществляется учителями-предметниками, классными руководителями, педагогом-психологом, логопедом.

#### **Направления и основное содержание коррекционной работы с детьми, испытывающими стойкие затруднения в процессе обучения**

Диагностическая работа включает в себя:

- выявление обучающихся, испытывающих трудности в обучении, и раннее определение специфики данных трудностей;
- разработка плана мероприятий педагогов по работе с учащимися в рамках образовательного учреждения;
- выход на Республиканскую психолого-медико-педагогическую комиссию;
- определение уровня актуального и зоны ближайшего развития испытывающих трудности в обучении, выявление его резервных возможностей;
- изучение развития эмоционально-волевой, познавательной, речевой сфер и личностных особенностей учащихся;
- изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребёнка

Коррекционно-развивающая работа содержит:

- выбор оптимальных для развития ребёнка методов и приёмов обучения в соответствии с его зоной ближайшего развития;
- организация консультаций и занятий для детей, нуждающихся в коррекции.
- развитие эмоционально-волевой и личностной сфер ребёнка и коррекция его поведения.
- социальная защита ребёнка в случаях неблагоприятных условий для жизни при психотравмирующих обстоятельствах.

#### Консультативная работа:

- выработка рекомендаций по основным направлениям работы с учащимися, испытывающими трудности в обучении.
- консультирование педагогов по выбору методов и приемов работы с данной категорией детей.
- консультативная помощь семье в вопросах выбора стратегии воспитания и приемов коррекционного обучения ребенка.

Информационно-просветительская работа содержит различные формы просветительской деятельности, направленные на разъяснение участникам образовательного процесса обучающимся, их родителям, педагогическим работникам, вопросам, связанных с особенностями образовательного процесса и сопровождения детей, нуждающихся в коррекции.

В результате проведения коррекционной работы планируется следующее:

- получение объективных сведений об учащихся на основании информации специалистов разного профиля (в том числе, ПМПК) и создание банка данных учащихся, нуждающихся в помощи.
- успешная адаптация учащихся к условиям образовательной среды школы, расширение адаптивных возможностей личности учащегося, испытывающего трудности в обучении.
- социализация учащихся, испытывающих трудности в обучении, овладение навыками коммуникации и социального взаимодействия.
- увеличение доли учащихся качественно освоивших образовательные программы начального общего и основного общего образования.
- достижение учащимися, испытывающими трудности в обучении, метапредметных и личностных результатов в соответствии с ООП ООО;
- разработка и реализация индивидуальных образовательных траекторий учащихся, испытывающих трудности в обучении;
- повышение психолого-социально-педагогической грамотности родителей учащихся по вопросам воспитания и обучения детей.

#### Литература:

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. 2-е издание.- СПб.: Издательство В.А. Михайлова, 1998.
2. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского.- М., Просвещение, 1973. - С. 66-97.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь //Собрание сочинений: в 6 т. – М.: 1982.-Т.2.
4. Гильбух Ю.З. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучия. Киев, 1993.



5. Дубровина И.В. *Рабочая книга школьного психолога*. М.: Просвещение, 1991.
6. Дубровина И.В. *Практическая психология преподавания*. М.: Просвещение, 1991.
7. Оклендер В. *Окна в мир ребенка*. М.: Независимая фирма «Класс», 1997.
8. Славина С.С. *Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам*. - М., 1959.
9. Талызина Н.Ф. *Формирование познавательной деятельности младших школьников: книга для учителя*. - М.: Просвещение», 1988.
10. Кондаков А.М. *Образовательные стандарты второго поколения // Справ. рук. ОУ*. - 2009. - № 1. - С. 12-26.

УДК 371.12

Шамгуллина А. Ф., учитель русского языка и литературы  
МБОУ «ООШ №168 с продлённым днём  
обучения для детей с соматическими заболеваниями» г. Казани

## **СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ**

Новая школа - это современная система оценки качества образования. Результат образования - это не только знания по конкретным дисциплинам, но и умение применять их в повседневной жизни, использовать в дальнейшем обучении. Ученик должен обладать целостным социально-ориентированным взглядом на мир в его единстве и разнообразии природы, народов, культур, религий.

Основные ориентиры модернизации системы контроля и оценки учебных достижений:

- открытость требований к уровню подготовки обучающихся и процедур контроля для всех участников образовательного процесса – учащихся, родителей, педагогов, специалистов, общественности.

- создание системы оценки уровня достижения требований образовательных стандартов в процессе текущего и рубежного контроля, адекватной новым образовательным стандартам

Оценка учебных достижений - это процесс по установлению степени соответствия реально достигнутых результатов планируемым целям. Оценке подлежат как объём, системность знаний, так и уровень развития интеллекта, навыков, умений, компетенций, характеризующие учебные достижения ученика в учебной деятельности.

Контроль - это выявление и сравнение (на определенном этапе обучения) результата учебной деятельности с требованиями, которые задаются к этому результату программой. Основная цель контроля и оценки знаний учащихся - определение качества усвоения учащимися учебного материала, уровня овла-

дения ими знаниями, умениями и навыками, предусмотренными программой. В задачу контроля входит также определение меры ответственности каждого ученика за результаты своего учения, уровня его умений добывать знания самостоятельно.

Средства оценки результатов обучения - способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности учителя и учащихся. Существует много различных классификаций методов и приемов контроля знаний учащихся.

В данной статье мы рассмотрим инновационные средства оценивания результатов обучения.

Сегодня в качестве инновационных средств используют тестирование, модульную и рейтинговую системы оценки качества знаний, мониторинг качества, учебное портфолио.

**Тестирование** является одной из наиболее технологичных форм проведения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества. В этом смысле ни одна из известных форм контроля знаний учащихся с тестированием сравниться не может. Тесты обученности применяются на всех этапах дидактического процесса. С их помощью эффективно обеспечивается предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль знаний, умений, учет успеваемости, учебных достижений.

**Рейтинг** (от английского «rating») - некоторая численная характеристика какого-либо качественного понятия. Обычно под рейтингом понимается «накопленная оценка» или «оценка, учитывающая предысторию». Рейтинговая система эффективна благодаря тому, что она:

- учитывает текущую успеваемость ученика, что активизирует его самостоятельную работу в течение четверти;
- более объективно и точно оценивает знания ученика за счет использования дробной 100-балльной шкалы оценок;
- создает основу для дифференциации учеников, что особенно важно при переходе на профильную систему обучения;
- позволяет получать подробную информацию о ходе усвоения знаний каждым учеником и повышает объективность оценки.

В последнее время вместо традиционного понятия «контроль» все чаще стали использовать понятие «мониторинг». Под мониторингом в системе «педагог - обучающийся» понимается совокупность контролирующих и диагностирующих мероприятий, обусловленных целеполаганием процесса обучения и предусматривающих в динамике уровни усвоения учащимися материала и его корректировку.

В педагогической науке выделяют шесть функций мониторинга:

1. образовательная,
2. диагностическая,
3. экспертная,
4. информационная,
5. экспериментальная,
6. интегративная

Мониторинг включает в себя и оценки, и диагностику, однако не сводится ни к тому, ни к другому. Задача мониторинга заключается в организации целостной системы оценивания и диагностики, позволяющей не только получать объективную информацию о ходе и результатах образования, но о состоянии и динамике всех образовательных факторов, включая содержание, технологии, результаты и способы их оценки.

**Учебное портфолио** - форма и процесс организации (коллекция, отбор и анализ) образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности обучающегося, предназначенных для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности данного учащегося и дальнейшей коррекции процесса обучения.

Основной смысл учебного портфолио - показать все, на что ты способен. Основная задача: проследить динамику учебного прогресса. Состав учебного портфолио напрямую зависит от конкретных целей обучения данному предмету.

Опыт применения этой формы оценки показывает, что целесообразно использовать два вида учебного портфолио для каждого учащегося: рабочее и оценочное. В первое - рабочее - учащийся складывает все продукты своей учебно-познавательной деятельности по данной теме, а далее отбирает из него те элементы, которые являются либо обязательными в оценочном портфолио по требованию учителя, либо, на взгляд школьника, наиболее полно отражают его усилия и прогресс в обучении.

Мониторинг успешности учащихся 6 класса по русскому языку – контрольные диктанты

п/п	Фамилия имя ученика	1	2	3	4

Не справился -  красный квадрат

Есть проблемы -  синий квадрат

Молодец! -  зелёный квадрат

1 – Контрольный диктант по теме «Словообразование».

2 – Контрольный диктант по теме «Имя существительное».

3 – Контрольный диктант по теме «Имя прилагательное»

#### 4 – Контрольный диктант по теме «Имя числительное».

#### Литература:

1. Антропова М.В. Педагогика: Учебник. - М.: Просвещение, 2008. - 176 с.
2. Апанасенко Г.А. Балльно-рейтинговая система: имеет ли она право на существование? // Современная школа, 2008. - № 2. - С. 9-14.
3. Апанасенко Г.А. Педагогический контроль // Педагогика, 2008. - № 4. - с. 23-25.
4. Баевский Р.М. Портфолио: за и против // Современная школа, 2009. - № 8. - с. 33-38
5. Белецкая В.И. Педагогика: Учебник. - М.: Просвещение, 2005. - 260 с.
6. Конасова Н.Ю. Новые формы оценивания образовательных результатов учащихся. – Санкт-Петербург: КАРО, 2006.
7. Сергеева В.П., Каскулова Ф.В., Гринченко И.С. Современные средства оценивания результатов обучения. – М., 2005.
8. Шамова Т.И. и др. Современные средства оценивания результатов обучения в школе: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2007.

УДК 371.12

Шарипова А.М.  
Калацкая Н.Н., к.п.н., доцент,

### РАЗВИТИЕ ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В условиях новых образовательных стандартов перед учителями ставится задача в организации проектной деятельности в начальных классах. В связи с этим становится актуальным формирование проектных умений у младших школьников.

Анализ работы позволил уточнить определение понятия «проектная деятельность» в контексте нашего исследования как целенаправленную, совместную или индивидуальную деятельность учащихся, осуществляемая под гибким руководством педагога, с целью развития и формирования проектных умений, в процессе решения практически значимой для учащихся проблемы.

В методике проектного обучения принято выделять пять основных этапов работы над проектом:

1.Поисковый этап:

- Поиск и анализ проблемы;
- Определение тематического поля и темы проекта;
- Постановка цели проекта.

2. Аналитический этап:

- Анализ имеющейся информации;
- Сбор и изучение информации;

-Поиск оптимального способа достижения цели проекта (анализ альтернативных решений), построение алгоритма деятельности;

-Составление плана реализации проекта: пошаговое планирование работ;

-Анализ ресурсов.

3. Практический этап:

-Выполнение запланированных технологических операций;

-Текущий контроль качества;

-Внесение (при необходимости) изменений в конструкцию и технологию.

4. Презентационный этап:

-Подготовка презентационных материалов;

-Презентация проекта;

-Изучение возможностей использования результатов проекта (выставка, продажа, включение в банк проектов, публикация).

5. Контрольный этап:

-Анализ результатов выполнения проекта;

-Оценка качества выполнения проекта [1, с. 5-7].

Каждый этап проектной деятельности подразумевает развитие тех или иных проектных умений. Проектные умения являются важными показателями эффективности и результативности проектной деятельности, поскольку стимулируют самостоятельность, познавательную активность и побуждают учащегося к самообразованию и к саморазвитию.

В научной литературе нет четкого определения «проектные умения», но ее анализ показал, что большинство исследователей данной проблемы под проектными умениями понимают умения осуществлять (проектировать) целенаправленную деятельность.

Мы в своем исследовании будем придерживаться мнения Д.В. Макаровой: «*проектные умения* школьников - это последовательность практических действий по планированию, организации, созданию и презентации субъективно нового продукта» [2, с.56].

Основополагающим и необходимым для нашего исследования стала классификация И.С. Сергеева, по мнению которого, в процессе проектной деятельности, формируются следующие умения:

1. *Рефлексивные умения:*

- умение осмыслить задачу, для решения которой недостаточно знаний;

- умение отвечать на вопрос: чему нужно научиться для решения поставленной задачи?

2. *Поисковые (исследовательские) умения:*

- умение самостоятельно генерировать идеи, т.е., изобретать способ действия, привлекая знания из различных областей;
- умение самостоятельно найти недостающую информацию в информационном поле;
- умение запросить недостающую информацию у эксперта (учителя, консультанта, специалиста);
- умение находить несколько вариантов решения проблемы;
- умение выдвигать гипотезы;
- умение устанавливать причинно-следственные связи.

### *3. Навыки оценочной самостоятельности.*

#### *4. Умения и навыки работы в сотрудничестве:*

- умение коллективного планирования;
- умение взаимодействовать с любым партнером;
- умение взаимопомощи в группе в решении общих задач;
- навыки делового партнерского общения;
- умение находить и исправлять ошибки в работе других участников группы.

#### *5. Коммуникативные умения:*

- умение инициировать учебное взаимодействие со взрослыми – вступать в диалог, задавать вопросы и т.д.;
- умение вести дискуссию;
- умение отстаивать свою точку зрения;
- умение находить компромисс;
- навыки интервьюирования, устного опроса и т.п.

#### *6. Презентационные умения и навыки:*

- навыки монологической речи;
- умение уверенно держать себя во время выступления;
- артистические умения;
- умение использовать различные средства наглядности при выступлении;
- умение отвечать на незапланированные вопросы [3, с.26].

Основываясь на классификацию И.С.Сергеева, нами были выбраны следующие методики:

1.Г.Л. Цукерман «Рукавички» для определения уровня социального взаимодействия;

2.Методика А.И. Савенковой для диагностики исследовательских умений. А.И. Данный тест, состоит из трех частей: 1- позволяет выявить умение выво-

дить следствия, 2- умение находить проблему, 3- умение представлять последствия событий;

3. Анкета для оценки рефлексивно-оценочных умений.

Опытно- экспериментальной базой стала гимназия № 75 Московского района, города Казани. Выборку составили 26 человек 4 «Б» класса в возрасте от 9-10 лет.

Результат первой методике показал, что преобладает средний уровень социального взаимодействия у 50% испытуемых, высокий отмечается у 34,6% испытуемых и низкий у 15,4% испытуемых. Диагностика исследовательских умений показал, что 50% учащихся имеют низкий уровень развития исследовательских умений, 35% - средний, 15% - высокий уровень. Самый низкий результат наблюдается по умению находить проблему, выборочное среднее не превышает трех из пяти. Проведенная анкета, для диагностики рефлексивно-оценочных умений показала, что 61,5% испытуемых при оценке собственной деятельности пользуются краткими или не полными ответами. То есть, мы можем утверждать, что учащиеся испытывают трудности при оценке собственной работы, так как они не в полной мере раскрывают содержания вопросов. А 38,5% испытуемых дали полные, развернутые ответы на представленные вопросы, определяя свои сильные и слабые стороны, которые помогли или помешали в процессе выполнения работы.

Таким образом, результаты по оценке развития проектных умений на констатирующем этапе показал, что по показателю социального взаимодействия преобладает средний уровень социального взаимодействия, исследовательские умения находятся на низком уровне и показателю рефлексивно-оценочных умений преобладает низкие результаты. В связи с этим, нами была разработана программа «Проектируем. Творим. Учимся», направленная на формирование проектных умений у младших школьников.

#### **Литература:**

1. *Господникова М.К. Проектная деятельность в начальной школе - Изд. 3-е. – Волгоград : Учитель, С. 5-7.*

2. *Макарова, Д.В. Развитие проектных умений учащихся на занятиях по физике: Дис. ... канд. пед. наук. - СПб., 2005. - 218 с.*

3. *Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2005.*

### **III. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 371.12

Атауллова Г.К., студентка ИПиО КФУ  
Биктагирова Г.Ф., к.п.н., доцент

#### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-ОРГАНИЗАТОРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Развитие коммуникативно-организаторских способностей молодежи, а в частности студентов, является на современном этапе развития общества одной из важнейших проблем.

В последние годы претензии к пассивности молодёжи увеличились, так как молодёжь считают аполитичной, эгоистичной, с низким уровнем гражданской ответственности и патриотизма. Молодежь превратилась из активных строителей будущего в аполитичных потребителей.

Сегодня молодёжь страдает низким уровнем нравов, морали, потерей человеческих ценностей. Некоторые пытаются оправдать молодёжь, аргументируя свое мнение тем, что, всему виной новое время, безразличие старшего поколения, которые не уделяли должного внимания на воспитание будущего поколения. Поэтому для них гражданская активность молодёжи рассматривается через личный жизненный опыт, ценности, участие в наиболее значимых общественных и политических проектах.

Исходя из вышеизложенного, становится очевидной актуальность выработки комплекса мер по формированию коммуникативно-организаторских способностей молодежи, преодолению ее пассивности, развитию у них активной жизненной позиции. Опыт построения специальных программ, проектов, направленных на повышение активности молодежи, формирования коммуникативных умений.

Данная тема исследования является актуальной тем, что организаторские способности нужно развивать исходя из того, что значительные требования предъявляются к реактивному освоению умений и навыков, коммуникативного поведения, и к совершенствованию социальной компетентности. Способности организатора проявляется в умении, объединять и убеждать людей, для достижения общих целей. Организаторские способности являются важными компонентами в развитии тех видов деятельности, которые непосредственно связаны с общением с людьми, с организацией командной работы.



Целью нашего исследования является разработка и апробирование программы развития коммуникативно-организаторских способностей студентов-первокурсников.

С целью выполнения исследования были поставлены следующие задачи:

1. Раскрыть на основе анализа психолого-педагогической литературы основные базовые понятия.
2. Определить особенности личностного развития студентов первого курса.
3. Разработать и апробировать программу развития коммуникативно-организаторских способностей студентов-первокурсников.

Исследование проводилось в Региональной молодежной общественной организации «Лига студентов Республики Татарстан». В исследовании принимали участие студенты 1 курса, волонтеры Всероссийского форума «Россия студенческая» в количестве 25 человек. К таким способностям относятся индивидуально-психологические особенности, которые отличают одного человека от другого. Ошибочно будет утверждать, что способности- это любые индивидуальные особенности. К способностям можно отнести лишь такие, которые помогут в успешном выполнении какой-либо деятельности.

Организаторские способности в психолого-педагогической литературе трактуются как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного овладения организаторской деятельностью и ее осуществления [5, с. 86].

Так же как с организаторскими способностями, на эффективную деятельность индивида, согласно исследованию, оказывает влияние навык взаимодействия его с другими людьми. Коммуникация выступает составной частью совершенствования профессиональной компетентности личности. Структуру коммуникативной компетентности включает в себя элементы разных планов. Но наравне с этим, четко выделяется такой компонент, как коммуникативные способности.

А.А. Кидрон утверждал «общую способность, связанную с многообразными подструктурами личности и проявляющуюся в навыках субъекта общения вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемые коммуникативные цели» [4].

В нашем исследовании мы рассматриваем такую категорию молодых людей как «студенты». Категория «студенты» от других социальных групп отличается тем, что обладает наиболее высоким образовательным уровнем, сопровождающимся так же высоким уровнем познавательной мотивации, и наиболее активным потребителем культуры. Согласно мнению И.А. Зимней, студенче-

ство – это эпицентр становления человека, как личности в целом, и проявления самых различных интересов [3, с. 364].

Как считает Б.Г. Ананьев, к 17 годам у личности создаются самые оптимальные субъективные условия для формирования навыков самообразовательной деятельности [1, с. 3-15].

В это время происходит процесс становления человека, как личности, это переходной момент от зависимого детства к самостоятельной, ответственной, независимой деятельности взрослого. Человек всеми силами пытается найти свое место в том или ином обществе, стремится найти и понять себя, становится более самокритичным, а также более критичным к окружающим.

Сложнее всего приходится студентам первого курса. Совсем недавний абитуриент, на первом курсе решает задачи приобщения в коллективной студенческой жизни.

Адаптация студента - это процесс, при котором личность студента перестраивается, меняется и способна к более интенсивной и дальнейшей глубокой социализации [2]. Таким образом, именно развитие коммуникативно-организаторских способностей у студентов имеет особое значение в этот период жизни.

Решение третьей задачи заключается в том, что мы провели диагностику на выявление коммуникативно-организаторских способностей каждого испытуемого.

Для этого мы использовали методику Б.А. Федоришина «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС)», тест-опросник Е.Жарикова и Е.Крушельницкого «Диагностика лидерских качеств», а также анкета «Самооценка лидерских качеств» (А.М.Уманский). Методика Б.А. Федоришина «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС)» предназначена для выявления коммуникативных и организаторских способностей личности.

Анализ результатов предполагает 2 показателя – коммуникативные и организаторские умения. В данной группе уровень коммуникативных умений у большинства испытуемых имеет средний показатель (44%). Они стремятся как можно больше контактировать с людьми, стараясь не ограничивать свой круг знакомств, отстаивают свое мнения, планируют свою деятельность, но потенциал их способностей не отличается высокой устойчивостью. Они открыты к общению с людьми, у них большой круг знакомых, они отстаивают свою точку зрения, планируют свои действия, но ресурсы их склонностей не устойчивы. Группе необходима продолжительная планомерная работа по формированию и развитию коммуникативно-организаторских склонностей. Высокий уровень

выявился у 16% студентов: они уверенно чувствуют себя в новой обстановке, легко находят общий язык в людьми, принимают участие в организации мероприятий и занимаются общественной деятельностью, способны брать на себя ответственность и принимать самостоятельные решения.

Также в данной группе обнаружены показатели «ниже среднего» и «низкий» уровни (16% и 12% испытуемых). Это говорит о том, что такие люди не общительны, им сложно освоиться в новой обстановке, круг знакомых ограничивается самыми близкими людьми, больше любят проводить время наедине с самим собой, их не интересует общественная деятельность и в основном они избегают принятия самостоятельных решений. На данную группу испытуемых, мы считаем, следует обратить особое внимание при реализации программы развития коммуникативно-организаторских способностей.

Следующая методика, которую мы использовали для выявления организаторских способностей у испытуемых, был тест-опросник Е.Жарикова и Е.Крушельницкого «Диагностика лидерских качеств». Анализ результатов показал, больше половины испытуемых (56%) имеют средний уровень по шкале лидерских качеств. Слабый уровень имеют 28% испытуемых. Однако в данной группе есть и испытуемые, имеющие высокий уровень лидерских качеств (16%).

Мы предложили испытуемым поучаствовать в анкетировании. Нами была использована анкета «Самооценка лидерских качеств» (А.М.Уманский). Из перечня качеств («активный», «инициативный», «творческий» и т.д.) испытуемым предлагалось выбрать те, которые присутствуют у них. Большинство считают, что качества «активный» и «надежный» характеризует их более всего. И это оправдано, поскольку только люди с активной жизненной позицией добровольно идут на помощь окружающим, которые могут на них положиться, занимаются общественно-полезной деятельностью безвозмездно. Также очень многие выбрали позицию «любопытный». Это люди, которые стремятся узнать много нового, они испытывают интерес ко всему, что может обогатить их жизненный опыт, дать новые впечатления.

Таким образом, можно сделать вывод, что группа испытуемых искренне желает и позитивно смотрит на то чтобы развить в себе коммуникативные и организаторские качества, что дает нам большую вероятность рассчитывать на существенные изменения по окончании реализации программы. На данном этапе мы реализовываем программу и надеемся на качественный результат.

## Литература:

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста/ Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы/ Под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. – Вып. 2. – Л.: ЛГУ, 1974. – С.3-15.
2. Гамезо М. В. Петрова Е.А. Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология, М. 2004;
3. Душков Б.А. Психология человекознания. - М.: Персэ, 2003 – 477 с.
4. Кидрон А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование: дис...канд. псих. наук. – Ленинград, 1981.
5. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьника.- М.: Просвещение, 1980. - 126 с.

УДК 371.12

Ахметшина Г.Р.,  
ИФМК КФУ

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТИ К ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

В последние годы развитие способности к творческой самореализации у студентов вуза, в основе чего лежит такое обучение, где во главу угла ставится самобытность студента, его самооценność и, собственно, сама субъектность процесса учения, стало одним из приоритетов в российской образовательной системе. И в большинстве вузов любой направленности это считается самой современной методологической ориентацией в образовательной деятельности, поэтому данный аспект усиленно осваивается с точки зрения теоретических основ и технологии использования его в учебно-воспитательном процессе.

Как показало исследование и опыт собственной практической деятельности, наиболее продуктивно развитие способности к творческой самореализации у студентов вуза осуществляется при соблюдении определенных принципов, таких, как: *принцип личностного целеполагания студента, принцип продуктивности обучения, принцип субъектности, принципу индивидуальности, принцип педагогической поддержки, принцип выбора, как принцип творчества и успеха, принцип межпредметных связей и принцип ситуативности обучения, принцип образовательной рефлексии, принцип образовательной рефлексии и принцип самоактуализации.*

Так, принцип *личностного целеполагания студента* связан с важнейшим качеством индивида – его способностью ставить перед собой цели своей деятельности, т.к., независимо от степени осознанности своих целей, у человека имеется врожденная потребность их ставить и стремиться к достижению результатов. Отсюда, самоопределение студента по отношению к конкретной учебной дисциплине или, например, к какому-либо виду творческой деятельно-

сти позволяет ему ставить для себя конкретные цели и задачи; на основе их он далее осуществляет свой индивидуальный маршрут с учетом выбора форм и методов обучения, а также содержания и темпа занятий. При этом, студент может вначале обозначить интересующие его проблемы, затем проконсультироваться по их поводу с преподавателем с тем, чтобы согласовать индивидуальную программу творческих работ с общим образовательным курсом. В этой связи, следует отметить, что принцип личностного целеполагания должен предусматривать необходимость осознания целей обучения, как самим студентом, так и преподавателем. Однако если векторы их целей не совпадают, преподавателю не обязательно добиваться изменения целей своего студента, а надо постараться, чтобы тот в полной мере смог осознать свою цель и достичь ее в сопоставлении с иными целями. Это, в свою очередь, помогает формулированию навыков целеполагания, которые постепенно расширяются: вначале студент ставит цель на одну проблему, затем осмысливает пути ее решения и далее делает выводы. И этот процесс многократно повторяется, результатом чего является то, что индивидуальные цели студента постепенно занимают все больше места в системе его познавательной деятельности.

Этот принцип связан напрямую с принципом *продуктивности обучения*. Поскольку главным ориентиром обучения является личностное достояние образования индивида, которое складывается из внутренних и внешних образовательных продуктов его познавательной деятельности, то продуктивное обучение будет в этом случае ориентировано уже не столько на изучение известного, сколько на поиск нового, на сотворение студентом образовательного и творческого продукта [2]. Так как речь у нас идет о развитии способности к творческой самореализации, то в процессе создания внешних образовательных продуктов в изучаемых курсах у студента происходит развитие и внутренних навыков, свойственных специалистам соответствующей сферы деятельности. А это означает, что внешнее образовательное и творческое приращение происходит одновременно с развитием личностных качеств студента. А поскольку к образовательной продукции студентов относятся творческие работы не только по той или иной дисциплине, но и по методологии их создания, то сформулированные студентом алгоритм деятельности, поиск способов этой деятельности, рефлексия и самооценка уже могут считаться продуктами образовательной деятельности наряду с конкретными творческими работами.

Для этого необходимо предоставить студенту право выбора индивидуальной образовательной траектории, чтобы он имел возможность (и согласованный с преподавателем) выбора личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов. Этому способствует принцип *субъект-*

*ности*. Как известно, индивидуальность присуща тому индивиду, который реально обладает субъектным началом и умело использует его в построении своей деятельности. Поэтому в вузе всячески следует помогать студентам становиться подлинными субъектами жизнедеятельности как в группе, так в целом и в образовательном учреждении. Это способствует формированию и обогащению субъектного опыта студентов, который при создании личностного содержания образования помогает им опережать изучение образовательных стандартов и выходить за рамки общепризнанных достижений в изучаемой области [5]. Этот принцип усиливает личностную ориентацию и природосообразность обучения, чем создает приоритет внутреннего развития перед усвоением внешней заданности. Если студенту дать возможность проявить себя в изучаемом вопросе прежде, чем он будет изложен, то он способен будет шире раскрывать свои потенциальные возможности и овладевать технологией творческой деятельности.

В связи с этим, от принципа субъектности логично перейти к принципу *индивидуальности*. В контексте модернизации отечественного высшего образования создание условий для формирования индивидуальности личности студента является главной задачей образовательных учреждений. Речь идет не только об учете индивидуальных особенностей молодых людей, но и всяческом содействии их дальнейшему развитию; т.е. каждый студент должен стать самим собой и обрести свой образ. Принцип индивидуальности считается даже основным принципом при осуществлении личностно-ориентированного обучения, поскольку оно, прежде всего, направлено на признание индивидуальности индивида и создание ему необходимых и достаточных условий для его развития. Учет индивидуальности студента, в связи с этим, важен потому, что она является обобщенной характеристикой его особенностей, устойчивое проявление которых, например, в творческой деятельности, определяет индивидуальный стиль деятельности как личностное образование. Таким образом, учет индивидуальности означает раскрытие возможности максимального развития студентов вуза, создание вокруг них социокультурного окружения, которое способствовало бы сохранению уникальности и неповторимости особенностей их личности [4]. Однако для того, чтобы индивидуально работать с каждым студентом, учитывая его психологические особенности и творческие задатки, необходимо соответствующим образом выстраивать весь образовательный процесс в вузе, опираясь, в частности, на такой принцип, как принцип *педагогической поддержки*.

Этот принцип широко известен и с успехом используется в образовательных учреждениях; отметим лишь следующую его важную характеристику. Она

заключается в том, что необходимо решительно отказываться от практики социоцентрической направленности учебно-воспитательного процесса, присущего педагогике принудительного формирования личности студента. Необходимо обогащать арсенал педагогических средств личностно-ориентированными технологиями обучения, в основе которых лежат вера в студента и поддержка его стремления к самоутверждению и самореализации. Не излишняя требовательность и чрезмерный контроль, не внешние воздействия, а только внутренняя мотивация к познавательной деятельности может способствовать успеху обучения и развития студентов. Своевременное обращение к этому принципу и грамотное его использование дает нам возможность применения такого принципа личностно-ориентированного подхода, как принцип *выбора*, педагогически целесообразность которого заключается в субъектных полномочиях по содержанию своей жизнедеятельности в вузе и творчестве [3].

Сегодня стало аксиомой, что любой элемент образования должен реализовываться с помощью собственного выбора или поиска обучающимся, т.е. студент может не только выбирать образовательные компоненты из предлагаемого вузом набора, но и создавать собственные элементы своего образовательного маршрута. Особенно это связано со свободой творческого самовыражения в образовательной и творческой деятельности, что предполагает определенную организационно-технологическую заданность методологии этой деятельности. Например, создавая творческий продукт, студент, так или иначе, овладевает основами когнитивной и организационной и креативной деятельности. Поэтому, предоставляя студентам свободу выбора, преподавателю следует вооружать их и деятельностным инструментарием. Чем большую степень включения студента мы видим в его конструировании собственного образования, тем полнее оказывается его индивидуальная творческая самореализация.

Своевременное обращение к этому принципу и грамотное его использование дает нам возможность применения такого принципа личностно-ориентированного подхода, как принцип *творчества и успеха*, который наиболее актуален при индивидуальной и коллективной творческой деятельности. Практика показывает, что в этих условиях наиболее ярко раскрываются и далее эффективно развиваются индивидуальные особенности студентов, а также уникальность и самой учебной группы. Благодаря творчеству, созданию конкретных творческих работ, студент выявляет свои способности; более того, у него есть возможность узнать о «сильных» сторонах своего потенциала. И достижение успеха в любом виде деятельности способствует в дальнейшем формированию позитивной Я-концепции личности студента, стимулируя осуществление им самоактуализации своего «я». А для того, чтобы данный принцип имел свою

результативность, следует помнить, исходя из сущности личностно-ориентированного обучения, и о таком принципе, как принцип *межпредметных связей*.

Так, принцип межпредметных связей в образовательном процессе предполагает интеграцию всех образовательных объектов с тем, чтобы обеспечить возможность субъективного, личностного познания их студентами. Это, в свою очередь, приводит студента к выходу за рамки обычных дисциплин и переходу на метапредметный уровень познания, когда в содержание принятого образовательного стандарта включаются метапредметы, т.е. отдельные метапредметные темы, охватывающие определённую связку фундаментальных образовательных и творческих объектов. При этом, студентам дается право на созерцательный, интуитивный, а часто и нелогический подход к познанию, который, в частности, заключается в получении такого образовательного продукта, который имел бы индивидуальный смысловой или чувственный акцент. Единая для всех студентов логическая схема по художественному творчеству в данном случае используется как возможность проявления их творческой индивидуальности. И с этим связан следующий принцип - принцип *образовательной рефлексии*.

Принцип образовательной рефлексии представляет собой рефлексивное осознание студентом своей познавательной и творческой деятельности. Сами же формы образовательной рефлексии могут быть различными, это и устное обсуждение, и письменное анкетирование, и индивидуальная или коллективная рецензия и т.д. Таким образом, принцип образовательной рефлексии можно назвать необходимым условием организации образовательной и творческой деятельности с тем, чтобы осуществлять ее конструирование в соответствии с намеченными целями и программами при осознании возникших проблем и нахождения путей их решения.

В представленном ряду принципов назовем еще один принцип - *принцип самоактуализации*. У учащейся молодежи наблюдается сегодня потребность в актуализации своих интеллектуальных, коммуникативных и художественных способностей, поэтому важно всячески побуждать и поддерживать в ней стремление к проявлению своих интересов и раскрытия творческих возможностей. С педагогической точки зрения, подготовка студентов к творческой самореализации, а, в конечном счете, к самобытию (что можно назвать конечной целью образовательных мер в воспитательном пространстве вуза), представляет собой постоянно существующую проблему. Принимая тезис о том, что самореализующаяся личность есть оптимальная развитость в ней субъекта жизнедеятельности, которого принимает сообщество в силу его развитых творческих способностей и возникает необходимость к рассмотрению личностно-ориентированного



подхода в роли той значимой методологической основы, которая и оказывает непосредственное влияние на творческую самореализацию студентов вуза.

В связи с этим, высшая школа ориентируется на такой образовательный процесс, при котором целью педагогической деятельности является студент, прежде всего, как социально-психологический феномен, а не как носитель технологических знаний, поскольку сама специализация должна актуализироваться уже затем в человеке. Поэтому преподаватели должны не просто помогать студентам в осмыслении ими содержания своей жизни, но и создавать возможности для самоактуализации в ней. Исходя из этого посыла, преподаватели становятся организаторами поискового процесса и активизаторами той внутренней деятельности молодых людей, которую они направляют на раскрытие своего личностного и творческого потенциала, что ведет, в свою очередь, к их субъектно-устойчивому поведению и в процессе творчества [1]. Сама же творческая деятельность, будучи созидательной, способствует студенту обогащать и свою жизнедеятельность, во время которой не только проявляются, но и формируются все психические свойства личности; складывается система продуктивных взаимоотношений с окружающими; стимулируется его активность и повышается энтузиазм и, в конечном счете, достигается жизненная устойчивость, которая приходит к молодым людям только в процессе интенсивной духовной и творческой деятельности.

В заключение отметим, что стимулирование и поддержка студентов в процессе развития их способности к творческой самореализации предполагает обновление целеполагания и обогащение содержания учебных дисциплин вуза при интегративной реализации в образовательном процессе личностно-ориентированного обучения, чему успешно и способствуют выше рассмотренные принципы.

#### **Литература:**

1. Алексеев Н.А. *Личностно-ориентированное обучение в школе* - Ростов н / Д: Феникс, 2006.-332 с.
2. Бондаревская, Е.В. *Теория и практика личностно- ориентированного образования.* - Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского педагогического университета, 2005. -352с.
3. Сериков В.В. *Личностный подход в образовании: концепция и технологии.* - Волгоград, 1994. – 267 с.
4. *Теория и практика личностно-ориентированного образования (Круглый стол) //Педагогика.* – 1996. - №5. -С. 16-24
5. Хуторской А.В. *Методика личностно-ориентированного обучения.* – М.: Владос-пресс. 2005. – 269 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО АНСАМБЛЯ**

Формирование межкультурной компетенции специалистов любого профиля является сегодня одним из показателей подготовки их конкурентоспособности и мобильности в мире, поэтому в современной образовательной парадигме особое место занимают проблемы самообразования, саморазвития и самореализации индивида. В связи с этим изменяются и требования, предъявляемые к современному специалисту, что, в свою очередь, требует пересмотра организации, содержания, форм и методов профессиональной подготовки студентов, например, в аспекте развития их межкультурной компетенции. На фоне процессов гуманитаризации образования, смены ценностей парадигм, происходящих в нем, возрастает приоритет моделей и технологий, связанных с субъект-субъектным аспектом педагогического взаимодействия. Эта задача становится еще более актуальной, особую значимость которой придает выраженный социальный заказ на подготовку личностей, обладающих потенциалом поликультурного развития и самоактуализации в творческом труде [4].

Сама же необходимость обращения к разработке процесса формирования межкультурной компетенции студентов в условиях хореографического ансамбля обусловлена рядом обстоятельств и, в первую очередь, указаниями в ФГОС ВПО на поиск новых путей решения проблемы повышения уровня подготовки будущих специалистов. Более того, введение новых специальностей, такой как художественный руководитель хореографических коллективов, введение дополнительных специальностей и специализаций, устанавливаемых государственным стандартом, разработка и внедрение в образовательную практику школы программ Министерства культуры РФ по классическому, народному, бальному танцам для хореографических школ и хореографических отделений школ искусств, различных методических разработок для хореографических кружков предъявляют сегодня повышенные требования к специалистам в области культуры [3]. Рассматривая, в этой связи, актуальность проблемы формирования межкультурной компетенции студентов, можно привести следующие факторы:

- необходимость повышения уровня межкультурной компетенции студентов, изучающих хореографическое искусство;
- возрастание потребности педагогической теории и практики в раскрытии закономерностей процесса формирования межкультурной компетенции у студен-

тов и в то же время недостаточная разработанность педагогической теории межкультурной компетенции в условиях хореографического ансамбля;

– ориентация социума на утверждение компетентного подхода к образованию и межкультурному взаимодействию и в то же время слабо выраженная аксиологическая доминанта профессиональной компетентности современного хореографа;

- важность формирования межкультурной компетенции будущих хореографов в контексте их готовности к решению задач межкультурной коммуникации средствами хореографического искусства;

- повышение уровня специальных знаний, достаточных для межкультурного диалога в условиях обучения хореографическому искусству;

- нацеленность ценностных ориентаций, обеспечивающих межсубъектное взаимодействие на основе интереса и понимания к художественным ценностям другой культуры.

Поэтому проблема формирования межкультурной компетенции студентов не теряет своей актуальности, что обусловлено расширяющейся динамикой развития всего российского общества, где наблюдаются интегративные тенденции, порожденные воздействием на современный социум процессов глобализации, охватом всех сторон жизнедеятельности индивида, трансформацией устоявшихся идеалов, представлений, взглядов на реалии совместного существования, межкультурного взаимодействия. Таким образом, одной из актуальных задач современной системы образования становится развитие личности будущего специалиста, его активности и самостоятельности при решении возникающих задач как профессионального, так и любого другого уровня. Общественные процессы в настоящее время находят свое отражение и в системе дополнительного образования, где исторически сложилась особая воспитательная, развивающая среда, позволяющая эффективно решать актуальные педагогические задачи, ориентируясь на свободу студента, на реализацию его творческого потенциала, саморазвитие и самоопределение. В этом плане хореография таит в себе уникальные возможности для всестороннего развития личности [1]. Однако, методика преподавания хореографии достаточно традиционна и мало восприимчива к нововведениям, так как, учитывая специфику деятельности, педагоги выстраивают учебно-воспитательный процесс на основе научных знаний физического и физиологического развития обучающихся [2]. В то время как перед педагогами по хореографии стоит такая проблема: как на занятиях, где каждый этап рассчитан поминутно (построение, поклон-приветствие, разминка и т. д.), найти время и какие использовать средства для формирования не только творческого мышления, но и социальной активности обучающихся, их межкуль-

турной компетенции как комплекса социальных и нравственных навыков и способностей с тем, чтобы помочь каждому молодому человеку не только успешно демонстрировать потенциал поликультурного поведения в бытовом и в профессиональном контекстах, но и успешно персонифицировать себя как культурную личность.

Отсюда, цель формирования межкультурной компетенции студентов в условиях хореографического ансамбля заключается в развитии нравственно-эстетического становления личности, достижение которого обеспечивает их художественно-эстетическое совершенствование, становление художественного вкуса, продуктивного поликультурного мышления. Ведь в художественном образе как форме мышления может сосредотачиваться и полная информация об обществе, общественных отношениях, общественном сознании; а значит, с помощью художественных образов человек может мыслить, приходить к новым обобщениям и заключениям, касающихся и иных культур. Отсюда, под формированием межкультурной компетенции студентов мы понимаем систему внутренних средств регуляции художественно-эстетических действий, в которую входят художественные, эстетические, поликультурные знания, социальные установки, межкультурная ориентированность, основанная на знаниях и культурологическом опыте студента, а также свободном владении художественно-эстетическими средствами и адекватного восприятия поликультурной художественно-эстетической ситуации.

При этом, следует признать, что формирование межкультурной компетенции будущих хореографов должно стать неотъемлемой составляющей их профессиональной компетентности, а ее развитие может быть успешно осуществлено, если в качестве методологической основы проектирования данного процесса выступают междисциплинарный, субъект-субъектный и полихудожественный подходы, базирующиеся на концептуальных положениях эстетики, культурологии, поликультурности, философии, психологии и педагогики, что вносит в его разработку необходимый комплекс задач и их решения, представляя и теоретико-методологическую базу для обоснованного прогнозирования. Отсюда, содержательно-смысловое наполнение формирования межкультурной компетенции студентов в условиях хореографического ансамбля имеет свою специфику с точки зрения использования в образовательном процессе высшей школы профессионального цикла дидактически подготовленного интегрированного материала на основе его межкультурной, когнитивной, межличностно-коммуникационной и эстетической направленности; технологической и дидактической последовательности; диагностической и индивидуальной ориентированности. При этом, реализация процесса формирования межкультурной

компетенции студентов наиболее успешно может осуществляться при наличии комплекса определенных организационно-педагогических условий, как-то: включение в образовательный процесс межкультурного диалога; ориентация студентов на толерантное общение; реализация стратегических и тактических образовательных технологий развития художественно-эстетической компетенции студентов; применение субъект-субъектных методов развития межкультурной и художественно-эстетической компетенций будущих хореографов.

Как показало исследование, реализация процесса формирования межкультурной компетенции будущих хореографов в условиях хореографического ансамбля должна базироваться и на таких дидактических принципах, как: поликультурность, субъектность, эмпатия, коммуникативное партнерство и сотрудничество в учебной группе, рефлексивное управление собственным художественно-эстетическим образованием. Это предполагает при изменяющихся внешних условиях устойчивость взаимодействий всех составляющих процесса формирования межкультурной компетенции студентов (когнитивного, межличностно-коммуникативного, межкультурного) и изменение их функций при совершенствовании работы в условиях хореографического ансамбля.

Таким образом, исходя из особенностей и структуры профессиональной деятельности будущего хореографа, нам представляется возможным включить в структуру межкультурной компетенции следующие компоненты: проективный компонент (наличие художественно-эстетических умений, связанных с действиями, обеспечивающими психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность будущего специалиста; наличие художественно-эстетических умений, направленных на выбор способов поликультурного поведения, направления и характера развития межкультурных взаимоотношений и т.д.); стратегический компонент (связан с действиями по реализации способов межкультурного поведения; предполагает наличие художественных умений, связанных с эстетическим обеспечением коммуникантов стратегией взаимодействия); контрольно-оценочный компонент (включает анализ результатов на основе обобщения своей художественно-эстетической деятельности, направленной на межкультурное общение и возникновение обратной связи).

Данные компоненты связаны с комплексом знаний и умений, позволяющих студенту в процессе проявления межкультурной компетенции адекватно оценивать художественные образы, эффективно использовать вербальные и невербальные средства, воплощать в практику коммуникативные намерения и проверять результаты коммуникации с помощью обратной связи. Изучение проблем межкультурной компетенции предполагает знакомство со следующими явлениями и понятиями: принципами коммуникации, основными функциями

ми культуры, влиянием культуры на восприятие и коммуникацию в ее различных сферах и видах, параметрами для описания влияния культуры на деятельность в условиях, например, хореографического ансамбля. Отсюда, формирование межкультурной компетенции следует рассматривать в связи с развитием способности студентов принимать участие в диалоге культур на основе принципа уважения и терпимости к культурным различиям. Здесь межкультурное обучение студентов в условиях хореографического ансамбля может быть направлено на формирование способности к межкультурной коммуникации с тем, чтобы способствовать как осознанию студентами своей принадлежности к определенному этносу, так и ознакомлению с традициями и культурными особенностями представителей другой культуры. Современный студент, осознающий важность поликультурности как общественного явления и личного достоинства, так или иначе, успешно осуществляет общения с людьми иной культуры.

Здесь, как нам представляется, очень важен субъект-субъектный подход, который предполагает взаимодействие (а не воздействие) преподавателя и студентов для выработки и реализации совместного решения художественно-эстетической ситуации. В связи с этим механизм такого взаимодействия должен быть близок принципу диалога с целью нахождения общности взглядов на проблему принятия единого согласованного решения и на этой основе обеспечения активности студентов. Таким образом, субъект-субъектному подходу присущи следующие характерные черты: влияние студентов на разрешение значимых художественно-эстетических проблем; совместное принятие и исполнение решений преподавателем и студентом как будущим хореографом; диалогическое взаимодействие преподавателя и студента, основанное на паритетных началах; достижение консенсуса при решении художественно-эстетической проблемы; заинтересованность всех участников образовательного процесса в проявлении межкультурной компетенции. Отсюда, при субъект-субъектном подходе к формированию межкультурной компетенции студентов преподаватель должен исходить из следующего:

- взаимодополнительность художественных способностей студентов в учебной группе и общность основных ценностных установок обеспечивает полноценное использование их индивидуальных возможностей и особенностей;
- необходимо наличие осмысленной межличностной коммуникации между студентами в учебной группе, особенно в работе над художественными образами;
- художественные цели должны формулироваться таким образом, чтобы энергия группы могла быть конструктивно направлена на их достижение;
- необходимость активного участия студентов в анализе художественно-эстетических ситуаций и их перспектив; планирования совместных действий,

оценки (включая самооценку) полученных результатов в условиях деятельности хореографического ансамбля.

В заключение отметим, что формирование межкультурной компетенции студентов в условиях хореографического ансамбля выступает сегодня своеобразным феноменом в художественной педагогике, когда приходится выходить из жесткой причастности к профессионально-искусствоведческой методике. И важной особенностью формирования межкультурной компетенции является здесь то, что благодаря владению этой компетенцией студент становится субъектом поликультурных процессов, будь то художественная среда или общение с людьми иной культуры.

#### **Литература:**

1. Арнольд А.И. *Человек и мир культуры: Введение в культурологию.* – М.: МГИК, 1992. – 250 с.
2. Гусев Г. П. *Методика преподавания народного танца. Танцевальные движения и комбинации на середине зала.* – М. : ВЛАДОС, 2003. – 208 с.
3. Каримов, М.А. *Танец – творчество, развитие, воспитание: учебно – методическое пособие для педагогов средних специальных и высших учебных заведений по хореографии.* – Уфа: РУМЦ МК РБ, 2012. – 88 с.
4. Клыкова Л.А. *Включение в образовательный процесс развития художественно-эстетической компетентности студентов вузов / Е.Ю. Никитина, Л.А. Клыкова // Педагогическое образование в эпоху перемен: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике. (отечественный и зарубежный опыт) Сборник статей международной науч. конф. С- Петербург: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2009. – С.94-99.*

УДК 371.12

Кумарова А.С.  
Западно-Казахстанский Государственный  
университет им. М. Утемисова

### **ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИ АКТИВНОЙ ПОЗИЦИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В процессе становления учебной деятельности формируются познавательные действия, система взаимодействия отношений и общения. Учебные взаимодействия студента с педагогом являются ведущей переменной процесса обучения и обуславливают как характер мотиваций учебной деятельности, так и эффективность формирования познавательных действий учащихся. В этой связи в экспериментальной модели обучения должны быть представлены процедуры, обеспечивающие формирование познавательных действий учащихся на

основе управления процессом развития взаимодействия и отношений в системе преподаватель-студент.

Наиболее существенную роль в развитии познавательных действий, мотивов учения и личности студента в целом играет такой тип учебных взаимодействий, при котором активизируется собственная продуктивная творческая деятельность учащегося. В этом случае можно говорить о продуктивном учебном взаимодействии. Оно характеризуется, в частности, тем, что ситуация сотрудничества студента с преподавателем и другими учащимися обеспечивает реализацию всего богатства межличностных отношений по мере того как ученик усваивает новое предметное содержание. Это обстоятельство получает объективное выражение в изменениях структуры сотрудничества и взаимодействий в процессе обучения.

Современный этап общественного развития характеризуется тем, что человеческий труд перестает быть сугубо исполнительским и механически однообразным, рутинным, а все больше становится творческим. Это вызывает определенные изменения в сфере образования: происходит переосмысление педагогических ценностей, возникает необходимость поиска новых технологий развития личности, наиболее полного раскрытия ее творческого потенциала.

Решение современных проблем народного образования невозможна без серьезных изменений в системе подготовки учителя, так как он является носителем новых педагогических идей, проводником их непосредственно в жизнь. Корни педагогических исканий наших дней надо искать в изменении общей социокультурной ситуации последнего десятилетия, когда под сильным влиянием потребностей и духовных течений эпохи в отечественной педагогике утверждается гуманистический идеал образования.

Гуманистический подход к системе обучения и воспитания подразумевает отказ от авторитарного взаимодействия учителя с учениками, от формального подхода к решению педагогических задач. Школа сегодня нуждается в атмосфере доверия, творчества и уважения к личности, который должен принести с собой современный учитель. Педагог должен быть для студентов не только носителем некой суммы знаний по определенному предмету, но и яркой интересной личностью, умеющей устанавливать и развивать с ними доброжелательные отношения, что приведет к эффективности сотрудничества и плодотворным результатам в учебно-воспитательном процессе.

Совместная деятельность всегда связана с общением, которое проявляется в стиле поведения, выражающемся в манере человека говорить, выражать свои чувства и настроения, в движениях и жестах. Отсюда следует, что максимальное самораскрытие личности учителя, выразительность его поведения в



значительной степени способствует эффективности взаимодействия со студентами и является наиболее существенным фактором, оказывающим влияние на личностное становление подрастающего поколения.

Проблема формирования артистизма личности у будущих учителей представляется актуальной, так как поставленный голос, хорошо развитая речь, естественные и непринужденные жесты, высокая коммуникативная культура являются составной частью профессиональных умений педагога.

Особое значение ее решения имеет деятельность учителя музыки, ответственного за развитие образного мышления студентов, а также за их эстетическое и нравственное совершенствование.

Значимость развития данного профессионального качества у будущих педагогов-музыкантов обусловлена следующими факторами:

- 1) возрастанием социальных требований к качеству подготовки специалистов в условиях реформирования высшего образования;
- 2) наличием конкуренции в профессиональной среде и осознанием необходимости дальнейшего саморазвития и самосовершенствования;
- 3) творческим характером профессии педагога-музыканта и его музыкально-исполнительской деятельности, успешность которой во многом зависит от уровня сформированности его личностных качеств, такие как: самостоятельность, инициатива, глубокая личная заинтересованность в решении специфических задач музыкального воспитания и образования.

Отсюда очевидна необходимость создания и разработки обучающих технологий, способных обеспечить формирование личности будущего учителя. Хоровая исполнительская деятельность будущего учителя музыки занимает особое место в целостном процессе воспитания его музыкально-педагогической культуры. Исполнительская культура является концентрированным выражением профессиональной культуры учителя музыки, поскольку представляет собой не только эффективный путь познания музыкального искусства, способ выявления собственной индивидуальности, но и средство воздействия на духовный мир студентов, фундамент, на котором формируется педагогическое мастерство.

Значение хорового пения, как фактора воспитывающего, поднимающего уровень культуры велико. Трудно переоценить роль хорового музицирования в деле идейно-художественного воспитания не только участников исполнения, но и слушателей.

К.Д.Ушинский высоко оценивал хоровое пение и именно ему принадлежит изречение: запоет школа – запоет народ.

Все вышеперечисленные качества, свойства личности педагогические умения, определяющие творческую деятельность учителя, несомненно, относятся и к характеристике творческой деятельности педагогов - музыкантов.

Конечно, «музыкально - педагогическая деятельность характеризуется нерасторжимым единством педагогики и музыкального искусства, общепедagogических и специальных музыкальных способностей, целесообразной зависимостью, которые и определяют профессионально-педагогическую направленность личности педагога-музыканта». Специфичность этой профессии обусловлена сложной многогранной структурой самой деятельности педагога-музыканта, обогащающей духовный мир подрастающего поколения, развивающей и формирующей в них столь важные нравственно-эстетические взгляды, чувства, прививающие потребность, интерес к познанию достижений национальной и мировой культуры и искусства. Поэтому педагог-музыкант должен быть не просто грамотным, образованным специалистом, а, прежде всего, творческой личности.

Выделяя характерность специфики музыкального образования, подчиненную общим закономерностям теории деятельности, она отмечает, что специфика музыкально-педагогической деятельности заключается в том, что она решает педагогические задачи в основном средствами музыкального искусства, которые объединяют комплекс специальных, психолого-педагогических, общенаучных методологических знаний, умений, навыков при ведущей роли общепедагогических способностей, следовательно, такая деятельность, структурно - многогранная и включает в себе «педагогическую, хормейстерскую, музыковедческую, музыкально-исполнительскую, исследовательскую работу, основанную на умении самостоятельно обобщать и синтезировать полученные знания».

Достижением высокого уровня педагогического мастерства педагога – музыканта продиктовано реализацией поставленной целью – формированием музыкальной культуры студентов как неотъемлемой части общехудожественной, где важное значение имеет музыкально-эстетическое воспитание, которое предполагает формирование у личности способности восприятия, правильного понимания прекрасного в искусстве, выработке эстетического понятия, вкусов и идеалов, в развитии творческих задатков.

Не случайно, по этому поводу, отмечает ученый А.А.Калыбекова: «Необходимо воспитывать студентов не узкими ремесленниками, а дать им широкое общее музыкальное развитие...», - которое позволит по ее мнению, - «обрести музыкальный кругозор, достичь высокого уровня музыкального мышления, сформировать эстетические вкусы и взгляды...».

Профессионально-педагогическая направленность учебного процесса должно учитывать специфику будущей профессии решать общие задачи музыкальной подготовки учителей музыки высшей квалификации, специалиста с широкими профессионально-педагогическими и музыкальными познаниями и интересами.

Таким образом, деятельность учителя возможна только на основе творческого начала. Поэтому категории «творчество» и «деятельность» в синтезе, трансформируясь в более широкое понятие «творческая деятельность», предполагают целенаправленность и продуктивность обучения, выделяются как столь важные и необходимые условия для формирования творчески активной позиции будущего учителя в процессе подготовке к профессионально – педагогической деятельности.

Ученый Э.К.Абдуллин считает, что «...по настоящему высокого, творческого уровня преподавания сегодня может достичь лишь тот педагог – музыкант, который обладает достаточно развитым диалектическим стилем мышления, способен к объективному и всестороннему осмыслению... педагогической деятельности, к ее самостоятельной критической оценке и творческому преобразованию».

#### **Литература:**

1. Амонашвили Ш.А. *Личностно-гуманная основа педагогического процесса.*- М., 1990.
2. Апраксина О.М. *Методика музыкального воспитания.*- М.,1999.
3. Баренбойм Л.Н. *Музыкальная педагогика и исполнительство.*- Л., 2000.
4. Джердималиева Р.Р. *Методика музыкального образования.* Алматы, 1998.

УДК 371.12

Курманалина Ш.Х., д.п.н., профессор  
Сахипова Г.К.- магистрант ЗКГУ

### **ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

Школы требуют высококвалифицированных профессионально мобильных, компетентных учителей способных постоянно адаптироваться к развитию общества, к относительно быстрому осваиванию новых научно-педагогических направлений. Сегодня, чтобы не потерять место, учитель должен иметь качественные и количественные, формализованные, не формализованные, научно-обоснованные и интуитивные показатели, обладать достаточной гибкостью, чтобы противостоять изменениям.

Качество образования определяется компетентностью и уровнем профессиональной деятельности учителя, при этом надо учитывать интересы будущих учителей, родителей, учителей, школы, *требования и ожидания Вузов и организаций технического и профессионального образования и государства.*

Анализ работы всех школьных систем - от Сеула до Чикаго, от Лондона до Хельсинки и Сингапура - показывает, что престиж профессии учителя зависит: во-первых, от уровня профориентационной работы и жесткого отбора абитуриентов для профессионального обучения.

Во-вторых, от выплаты высокой начальной заработной платы. В-третьих, привлечения к учительской профессии лучших кадров, продуманной работы над повышением статуса учительской профессии. Все эти критерии у нас в Казахстане по мере возможности реализуется, но качеством обучения не можем гордиться. Как можно добиться повышения качества обучения в учебных заведениях, в школе? Как можно добиться устойчивых и значительных улучшений в преподавании? Ответ один: чтобы усовершенствовать состояние преподавания в школе, радикальным образом надо изменить то, что происходит в классах. На уровне отдельных учителей это означает: каждый *учитель должен осознавать имеющиеся в их работе недостатки, должен овладеть пониманием передовых методик, должен быть мотивирован к совершенствованию своей работы.* Реформы, в ходе которых учителя получают знания о передовом опыте на семинарах или из печатных материалов, также терпят неудачу, т.к. полученные педагогами знания недостаточно конкретны, для применения их в своей повседневной работе. Все данные свидетельствуют о том, что читать учителям лекции и посылать их на семинары, недостаточно - это не приводит к изменениям в классе.

Академик А. К. Кусаинов в книге «Качество образования в мире и в Казахстане» на основе аналитических материалов выявляет шесть факторов способствующих обеспечению качества школьного образования: соответствие стандартов образования международным требованиям; статус педагогических кадров и уровень их профессиональной компетентности; достоверность оценки (мониторинг) качества образования; эффективность духовно-нравственного воспитания; научные исследования в области образования; эффективность системы управления образованием. Все эти факторы присутствует в системе нашего образования. Повышение качества преподавания, требует создания определенных условий, для чего практикуются четыре подхода, приводящие к хорошим результатам:

**Первый подход.** Выработка практических навыков на раннем этапе педагогического образования. У нас в педагогических колледжах профессиональная

практика начинается с 1 курса, также как в ФИНЛЯНДИИ. Вводится в действие обязательная программа оказания методической помощи для преподавателей, работающих в колледже первый год, прикрепляется индивидуальный наставник.

**Второй подход.** Эффективным инструментом повышения качества преподавания является организация обучения на рабочем месте в колледже для поддержки молодых преподавателей .

**Третий подход.** Отбор и развитие руководителей-наставников, руководители колледжей должны быть уважаемыми педагогами, способными помогать в развитии своим коллегам, больше внимания уделять работе с педагогами, а не административной деятельности.

**Четвертый подход.** В колледже всячески поощряется практика совместной работы на уровне кафедр, распространение передового опыта, проведение открытых уроков, посещение и взаимопосещение уроков.

Во всем мире отмечается большой и стабильный интерес к Международной программе оценки знаний и умений учащихся - PISA. Существуют доминирующие кластеры мер воздействия (шесть мер), которые все совершенствующиеся системы применяют на каждом этапе развития колледжа. Из опыта работы,мы выделяем несколько проблем:

Первая проблема, которая неизбежна для данного этапа - недостаток профессионализма и мотивации преподавателей и администрации колледжей. Вторая - недостаточная поддержка колледжей и слабое управление колледжами со стороны администрации . Третья - сильные различия в показателях учебных достижений между колледжами. Четвертая - недостаточность ресурсов (как человеческих, так и финансовых) для осуществления программ совершенствования. Пятая - низкий уровень грамотности у выпускников школ .

Для повышения качества подготовки будущих учителей , следующие характерные для этого этапа меры воздействия:

➤ Создание условий для адаптации молодых преподавателей, оказание методической помощи по определению структуры содержания предметных знаний, по разработке календарно-тематических, поурочных планов и по подбору учебных материалов;

➤ Закрепление наставников, которые посещают уроки, работают непосредственно с преподавателями, помогая им более эффективно выполнять учебный план, т.е. повышать технические навыки педагогического состава;

➤ поощрение тех, кто добился успехов: кафедры и преподавателей, которые добиваются высоких результатов обучения;

- уделяется больше времени на организации учебного процесса и педагогической практики;
- обеспечение каждого студента учебниками и учебно-методическими материалами;
- оказание поддержки кафедрам, имеющие невысокие результаты работы;
- удовлетворение основных потребностей студентов.

Процесс повышения качества подготовки зависит от добросовестности, с которой педагоги обучают и обучаются сами, для этого создаются все условия необходимые по повышению уровня научно - методической работы в колледже. Методисты обучают в три этапа: «смотри», «присоединяйся», «делай сам», т.е. он сначала проводит показательные уроки, затем уроки совместно с молодыми преподавателями, постоянно наблюдают, как педагог работает самостоятельно. Прохождение всех трех этапов занимает 1-3 месяца. Эта практика сочетается с контролем со стороны членов администрации, заведующие кафедрами вместе с заместителем директора посещает уроки, обсуждает с ним основные трудности.

Анализ научных исследований позволяет нам выявить следующие необходимые педагогические условия эффективного формирования ИКТ - компетентности студентов педагогического колледжа:

- создание информационно-обучающей среды в колледже;
- создание электронной методической системы по спецпредметам;
- использование педагогических возможностей ИКТ при подготовке и проведению урока, для решения различных дидактических задач на уроке;
- включение студентов к разработке модулей, гипертекста, заданий и тестов и собственных электронных образовательных продуктов в процессе формирования базовой, профессиональной, специальной компетенций;
- обучение студентов модулированию учебной информации; конструированию информационно-обучающего поля; проектированию интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса, проведению мониторинга качества обучения

Качество подготовки будущих учителей в колледже достигается путём введения системы независимой оценки качества, реформирования системы руководства, контроля и финансирования, введение обучения, основанного на компетенциях, и освоения технологии для расширения возможностей электронного обучения, создания информационно образовательной среды (ИОС), изменения стратегии качества образования, работы с информационными ресурсами, создания модели колледжа, ВУЗа, создания модели будущего

учителя, изменения содержания образования, внедрения современных образовательных технологий, функций педагогического менеджмента, обеспечения организационных условий.

ИОС – это совокупность интегрированных электронных и других информационных ресурсов, технологий и программно-аппаратных средств, предназначенных для опережающего развития информационно-образовательной среды. В рамках формирования ИОС в колледже на сегодня создана развитая корпоративная локальная сеть, объединяющая основные кабинеты колледжей: информационно-методический центр, заместители, директор, зав.отделениями, 25 мультимедийных кабинетов и т.д. со свободным доступом к INTERNET. Парк современной компьютерной техники в колледже насчитывает свыше 294 единиц. Разработаны ряд автоматизированных информационных систем, обеспечивающих электронное сопровождение учебного процесса. Созданы автоматизированные рабочие места (АРМ) для контроля учебных достижений студента, «Преподаватель» - для осуществления электронного документооборота в учебном процессе, «Студент» - для записи на дисциплины и анализа успеваемости, осуществляется внедрение Интернет- и других Web-технологий. Обеспеченность компьютерами составляет на один компьютер 9 студентов в 2015 г

В настоящее время все большее место отводится компетентностному подходу в образовании, с позиций которого профессионализм педагога можно рассматривать как синтез компетентностей, включающих в себя предметно-методическую, психолого-педагогическую и ИКТ составляющие. Под компетентностью понимается совокупность знаний, умений и опыта деятельности, причем именно наличие опыта является определяющим по отношению к выполнению учителем профессиональных функций. Информационное общество требует от людей новых умений и навыков в трех ключевых сферах «умение учиться, умение общаться и умение выбирать». Неграмотным в будущем будет не тот человек, который не умеет читать, а тот, кто не научился учиться. Темп жизни постоянно возрастает, а значит, увеличивается и количество коммуникативных контактов каждого человека. У многих людей, особенно подростков и молодежи, возникают трудности в установлении и поддержании полезных контактов с другими людьми. Особенно это касается тех, кто предпочитает общение в виртуальном мире (в социальных сетях Интернета, в чатах, на форумах). У таких людей могут возникать большие проблемы в сфере реальной, а не виртуальной коммуникации (дружба, любовь, создание семьи). Информационное общество предоставляет индивиду расширенный спектр возможностей для выбора в самых различных сферах, тем самым повышая сложность принимаемых индивидом решений. Поэтому образование должно уделять внимание и про-

блеме чрезмерно богатого выбора, учить человека делать выбор, совпадающий с его системой ценностей, а значит, помогать будущим учителям определить, развить и проверить свои ценностные ориентации.

В ИКТ компетентности будущего учителя-предметника можно выделить два аспекта: базовая ИКТ-компетентность и предметно-ориентированная.

Под базовой ИКТ-компетентностью понимается инвариант знаний, умений и опыта, необходимый учителю-предметнику для решения образовательных задач, прежде всего, средствами информационно-коммуникационных технологий общего назначения.

Предметно-ориентированная ИКТ-компетентность предполагает освоение специализированных технологий и ресурсов, разработанных в соответствии с требованиями к содержанию того или иного учебного предмета, и формирование готовности к их внедрению в образовательную деятельность.

Таким образом, можно отметить, что ИКТ-компетентность – это способность педагога решать учебные, бытовые, профессиональные задачи с использованием информационных и коммуникационных технологий.

Формирования ИКТ-компетентности в колледже проводится по следующей схеме: базовый уровень – учитываются навыки применения ИТ в деятельности абитуриента и решении несложных бытовых задач; общий уровень – 1-2 курсы, формируются навыки использования ИТ для решения повседневных студенческих задач; профессиональный уровень – 3-4 курсы формируются навыки решения профессиональных педагогических задач с использованием ИКТ. В учебные планы педагогических колледжей включены предметы, в рамках которых формируется ИКТ-компетентность, такие как «Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе» преподаваемые на всех специальностях. На занятиях по методике преподаватели учат студентов конструировать уроки и строить учебный процесс с использованием цифровых образовательных ресурсов. Разработаны и экспериментально апробированы модель готовности будущих учителей английского языка к использованию инновационных технологий; выявлены критерии и уровни готовности будущих учителей английского языка к использованию инновационных технологий; экспериментально апробированы комплекс педагогических условий, обеспечивающих процесс формирования готовности будущих учителей к использованию инновационных технологий; разработаны и обоснованы методика формирования готовности будущих учителей к использованию инновационных технологий обучения.

В системе профессиональной подготовки будущих учителей, на базе педагогических колледжей, могут быть использованы: разработанная методика



готовности будущих учителей к использованию инновационных технологий обучения и методика использования мультимедийных программ Multikid, Eduplay, электронного учебно-методического комплекса, учебные программы, поурочные планы по использованию инновационных технологий обучения, разработанная и внедренная в образовательный процесс программа и материалы интегрированного спецкурса «Использование инновационных технологий». На наш взгляд, подготовка учителя к работе в условиях новой ИОС ориентирована на повышение уровня самостоятельности, формирование умений педагогов анализировать использования в своей профессиональной деятельности средств современной образовательной технологии разного типа. Информационно - образовательную среду мы строим как интегрированную многокомпонентную систему, элементы которой соответствуют учебной, внеучебной, научно-исследовательской деятельности, измерению, контролю и оценке результатов обучения, деятельности по управлению учебным заведением. Важнейшим качеством ИОС является ее целостность и взаимосвязь всех компонентов, которая и обеспечивает системную интеграцию ИКТ в образовательный процесс [4].

Формирование информационно-образовательной среды осуществляется в следующих направлениях. Во-первых, при определении содержания, методов и технологий обучения. Во-вторых, при обеспечении образовательного процесса современной компьютерной техникой. В третьих, при создании условий для эффективного использования ИКТ, развития системы повышения квалификации педагогических кадров, которая сможет удовлетворить профессиональные потребности педагогов.

Создание ИОС в колледже — это системный целенаправленный процесс, стимулирующий стремление преподавателей и студентов к овладению современными образовательными технологиями один из путей повышения качества образования будущих учителей.

Зная влияние всяких изменений на процесс подготовки будущих учителей, мы стараемся внести инновационные технологии на каждый урок в колледже, создать условия для того, чтобы будущие учителя учились у настоящих наставников. «Когда уходит та пенсию блестящий американский учитель, с ним уходят почти все планы его уроков и разработанные им методики. Когда уходит японский учитель, он оставляет за собой наследие». Наши педагоги оставляют за собой величайшее наследие, готовые к любым изменениям, в процессе подготовки конкурентноспособных, компетентных, мобильных специалистов, будущих учителей.

## **К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДАХ К ФОРМИРОВАНИЮ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ**

В настоящее время определены основные положения реформирования российской системы образования, где, помимо стратегических задач развития образования в целом, выдвигается такая приоритетная задача, как формирование конкурентоспособности личности с целью ориентации образовательной системы на реализацию общенациональных интересов России, в которых ее конкурентоспособность в мире отражала бы конкурентоспособность всего населения страны в контексте устанавливаемого миропорядка [9]. Отсюда, эта задача связана и с модернизацией всего российского общества, а это, как показывает практика, невозможно без развития и образовательной системы, в частности, в таких ее направлениях, как: поддержка молодого поколения в развитии у него качеств конкурентоспособной личности; помощь молодежи в социализации в рыночной среде через освоение ею основных социальных навыков и умений в ходе реализации их в конкурентной борьбе; поддержка наиболее талантливых и активных молодых людей с целью обеспечения их социальной мобильности в обществе. Таким образом, данная задача становится актуальной проблемой, в которой названные приоритеты требуют от науки дальнейших разработок ее содержания и соответствующих форм реализации на практике. В связи с этим, настоящая статья связана с раскрытием новых тенденций развития культуры образования, которая характеризуется такими особенностями, как вариативность образовательной практики; организация развивающего пространства на основе увеличения диапазона свободы для всех субъектов образовательного процесса; оптимизация процесса индивидуализации обучения; ориентация на высокий профессионализм и конкурентоспособность. Принимая во внимание, что конкурентоспособности сегодня предъявляются все новые и новые требования, то это напрямую будет связано с развитием личности обучающегося, в частности, развитием у него умений и навыков в процессе освоения им знаний. Именно в этом случае образование как раз и становится организатором деятельности учащейся молодежи, результатом чего на основе самообучения и самоактуализации молодые люди более продуктивно готовятся к формированию своей конкурентоспособности. Однако, как показывает практика, данный процесс имеет довольно сложный характер, почему и необходимо, как нам представляется, опираться на соответствующие методологические подходы, кото-

рые, как известно, означают совокупность способов и приемов, используемых для изучения и организации чего-либо. Любой методологический подход – это, по сути, исходный принцип или исходная позиция исследователя для дальнейшей организации деятельности [1]. И исходя из понимания методологического подхода как комплекса понятий и идей, приемов и способов, используемых, например, в процессе формирования конкурентоспособности студентов вузов, то данную проблему мы рассматриваем с точки зрения разных подходов, учитывая их целостность и единство всех их связей и отношений. Отсюда, с учетом исследуемой проблематики, одним из наиболее современных и содержательных мы бы назвали такой методологический подход, как синергетический, поскольку его успешно можно использовать как для формирования конкурентоспособности студентов в ходе их профессиональной подготовки в вузе, так и для решения других проблем образовательного характера.

Следует отметить, что синергетический подход завоевывает сегодня все большее пространство в современном образовании, поскольку на его основе возможно моделирование процессов сложных, по мнению исследователя В.С. Степина, «человекообразных» [10] систем, которые предрасположены к самоорганизации. Именно к таким системам многие отечественные исследователи относят образование [5, 11], а в нашем случае, формирование конкурентоспособности студентов вуза. Действительно, синергетический подход помогает уточнить всевозможные характеристики познания, представляя его как междисциплинарный и коммуникативно-деятельностный процесс [2], что позволяет определить перспективы развития образования с учетом воспитания компетентных специалистов. При этом, отметим, что синергетический подход занимает особое положение среди других методологических подходов, хотя как и они (например, системный подход), он отличается междисциплинарностью, поскольку также ориентирован на выявление закономерностей становления и самоорганизации сложной системы. Вот почему его роль и назначение при формировании конкурентоспособности студентов вуза всегда принимается во внимание.

Так, успешное применение синергетического подхода в изучении проблемы непрерывного саморазвития учащейся молодежи доказывает его методологическую состоятельность и перспективность [4], хотя, вместе с тем, и является достаточно новым для исследований в области развития компетентных специалистов. Так или иначе, синергетический подход имеет свою однозначную педагогическую перспективу, поскольку в основе своей выполняет роль развивающего и своего рода «помогающего» фактора. Но главное, что синергетический подход рассматривается как осознание индивидом потребности в из-

менении своей существующей на данный момент «Я-концепции» в направлении определения цели своей деятельности и, в конечном счете, своего развития. При этом, отметим, что формирование конкурентоспособности студента как самоорганизующейся системы должно происходить посредством овладения им определенными социальными ролями, обеспечивающими его качественную персонализацию. Молодой человек одновременно приобретает внешнее (получение профессии) и творит внутреннее (совершенствование ключевых компетенций); и по мере накопления опыта и развития своих способностей он через внешнее приближается к своей конкурентоспособности.

Итак, предметом синергетического подхода являются механизмы самоорганизации, где происходят процессы возникновения упорядоченных пространственно-временных структур [7] или упорядочение каких-либо элементов, что обусловлено внутренними причинами и без воздействия извне [3]. И в этом контексте, как показывает вузовская практика, синергетический подход при формировании конкурентоспособности заключается в пробуждении у студента образования как открытия себя, как развертывание его умения выбирать цели, адекватные внутренним ценностям и приоритетам и определения их перспективности и реалистичности с возможностью реализации; как способности выбирать соответствующие способы и средства для достижения этих целей; как стремление к достижению и воссозданию успеха в конкретной деятельности; как мотивацию к динамическому изменению своего имиджа и внутреннего состояния; как наработка опыта действовать эффективно в нужное время и в нужном месте [8].

Таким образом, с синергетической точки зрения формирование конкурентоспособности студентов вуза – это создание условий, при которых становятся возможным самопроектирование молодых людей, самостоятельное приобретение ими знаний, активное и продуктивное творчество в любых видах деятельности. Отсюда, благодаря совместной деятельности преподаватель и студенты начинают функционировать в одном темпоритме, взаимообучаясь и взаимообогащая друг друга, что говорит уже об интерактивном и самоорганизующем обучении.

И здесь следует отметить, что самоорганизация, являясь одним из ключевых компонентов синергетического подхода, в образовательном контексте означает самообразование в синергетическом направлении, т.е. альтернативно мыслить, осуществляя выбор в своем образовательном маршруте, находить собственные ценностные предпочтения, постоянно развивать в себе качества конкурентоспособной личности. А это говорит о том, что синергетический подход в вопросах формирования конкурентоспособности студентов вуза как су-

щественное дополнение системно-деятельностного подхода позволяет в самом образовательном процессе по-новому решать проблему соотношения теории и практики, учебной деятельности и опыта, а также насыщения и дальнейшего развития таких категорий, как «образовательная система вуза», «образовательное пространство», «инновационная инфраструктура» и т.д. Иначе говоря, даже в рамках вуза синергетический подход способствует изменению и созиданию, развитию и всплеску творчества, эффективной координации управления и учебного процесса, продуктивному балансу внутренней самоорганизации и внешней интеграции. И все это относится к синергетике: самоорганизации и саморазвитию за счет внутренних процессов вузовской жизнедеятельности. И результаты этого синергетического процесса, так или иначе, касаются и развития самих студентов и их преподавателей, деятельность которых перекрещивается и переплетается, определяя, тем самым, истинную траекторию развития конкурентоспособности.

Таким образом, с позиции синергетического подхода лучшим управлением является самоуправление, что исследователи в области синергетического подхода Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов называют как «управлять, не управляя», т.е. подталкивание вузовской системы на ее собственный путь развития в условиях самоуправляемости и самоподдерживаемости [6]. И все это, по сути, направлено на одну из важнейших задач образования – содействие развивающемуся индивиду в обретении им своей конкурентоспособности и способности жить в ситуации непрерывного движения вперед. А это возможно (в соответствии с синергетическим подходом) тогда, когда будут соблюдаться следующие условия:

- формирование такой социокультурной образовательной среды в вузе, которая способствовала бы повышению ее функционального многообразия с учетом самоорганизации:

- создание единого образовательного поля преподавательского корпуса и студенчества с целью эффективно организации всего учебно-воспитательного процесса, включая всю полноту исследовательской и внеаудиторной деятельности студентов;

- реальный переход от традиционной формы управления процессом обучения (основанной на известной регламентации действий студентов), к самоорганизации, подвигая молодых людей к самообучению и самовоспитанию;

- внедрение инновационных образовательных технологий, органично сочетающих различные методологические подходы;

- продуктивная интеграция с научными организациями и образовательными учреждениями с целью повышения конкурентоспособности как самого вуза, так и всех его субъектов, занятых в образовательном процессе.

При этом, синергетический подход имеет тесную связь и с аксиологическими позициями в образовании, позволяя создавать единую научно-методологическую основу для моделирования развития конкурентоспособного образовательного пространства вуза в современных условиях. Отсюда, описанный нами методологический подход представляет собой качественный тип средств формирования конкурентоспособности студентов вуза, что имеет свои положительные стороны, в частности, такие, как:

- на основе этого подхода подготовка специалистов рассматривается как система с учетом всех взаимосвязанных факторов (*системность, деятельность, синергичность, аксиологичность, интегративность и компетентность*), действующих на организованный преподавателем процесс воспитания и развития компетентных специалистов;

- данный подход с учетом качественной подготовки ориентирует на гарантированный результат образовательной деятельности вуза, связанный с выпуском грамотных, профессионально обученных специалистов;

- предложенный подход, как показывает практика, по содержанию и через организацию различных видов деятельности максимально приближает молодых людей к условиям реальной профессиональной деятельности;

- в этом методологическом подходе заложен личностный аспект подготовки специалистов, когда на основе учета интересов и склонностей студентов раскрываются их потенциальные возможности.

В заключение отметим, что проблема формирования конкурентоспособного специалиста представляет собой важнейшую педагогическую проблему, требующую серьезного изучения и решения; и ее актуальность обусловлена возросшими потребностями общества в компетентных специалистах, обладающих высоким уровнем профессионализма, фундаментальной грамотностью, творческой инициативой и т.д. И в целях представления всей полноты процесса формирования конкурентоспособности у учащейся молодежи, готовящейся стать специалистами в избранных профессиях, мы исследовали данный аспект и в возможностях использования такого современного подхода, как синергетический к формированию конкурентоспособности студентов вузов, что мы и рассмотрели в данной статье.

#### **Литература:**

1. Анисимов, В.В. *Общие основы педагогики: учеб. для вузов* / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. - М.: Просвещение, 2006. -574 с.

2. Аршинов В.И. Синергетика как феномен постнеклассической науки // Синергетика и образование. Хрестоматия. – Ижевск: Изд-во Удмуртского университета, 2003. - 480 с. с.294
3. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. - СПб.: Норинт, 1998. - 1536 с.
4. Ибрагимов Г.И. Качество подготовки специалистов среднего звена: проблемы формирования критериев оценки // Среднее профессиональное образование. - 2003. - № 6. – с.18-21.
5. Каплунович Т.А., Хасаинов М.Ж. Концептуально-технологические основы управления самоорганизующимися образовательными системами // Теоретические проблемы и технологии инновационного менеджмента в образовании: Сборник научных статей. - Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. - С. 115-119.
6. Князева, Е.Н. Синергетика как средство интеграции естественнонаучного и гуманитарного образования / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Высшее образование в России. - 1994. - № 4. - С. 31-36.
7. Макарова, Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность: монография: [В 2 ч.] / Л. Н. Макарова. - М: МГПУ, ТГУ им. Г.Р. Державина. - М.: Тамбов: изд-во ТГУ, 2000. - Ч. 2. - 2000. - 142 с.
8. Олейникова Л.Г. «Синергетический эффект конкурентоспособности» [http://www.rusnauka.com/34\\_NIEK\\_2013/Economics/10\\_148739.doc.htm](http://www.rusnauka.com/34_NIEK_2013/Economics/10_148739.doc.htm)
9. Осипов П.Н., Суворов В.С., Как формировать конкурентоспособного специалиста: Пособие для руководителей. - Казань: ИСПО РАО, 2000. - 100 с.
10. Степин В.С. Деятельностная концепция знания // Вопросы философии. – 1991. - № 8. – С.129 – 138.
11. Стуканов А.П. Синергетическое управление непрерывным повышением квалификации педагогических кадров: Монография. Москва – Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2002. – 241 с.

УДК 371.12

Поликарпова Н.В., аспирант КФУ

## МОТИВАЦИЯ САМОРАЗВИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

Первоначальным толчком, импульсом к какому-либо действию человека является его потребность в этом действии. В процессе эволюции человеку постоянно приходилось приспосабливаться к различным изменениям в окружающем мире, инстинкт самосохранения требовал улучшения качества жизни, постепенно осознавалась необходимость духовного развития, требовалось все более глубокое самопознание, формировалась потребность обогащения своего внутреннего мира. Как видно из вышеизложенного, потребность в саморазвитии есть в человеке от природы. Но саморазвитие - это не отдельная, обособленная работа человека над самим собой наряду с трудовой деятельностью, получением образования, осуществлением различного рода коммуникаций, а такое действие, которое сливается с трудом, с учением, с общением. Здесь происходит двуединый процесс: с одной стороны, содержание жизни активизирует,

актуализирует, мобилизует, мотивирует саморазвитие человека, а с другой стороны - саморазвитие поднимает качество деятельности человека, способствует новообразованиям, обновлению содержания жизни личности, помогает продвигаться вперед и совершенствоваться. "Сама мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, который охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции"(Выготский Л.С.). Эти самые интересы, потребности, мотивы наших поступков представляют собой "механизмы, необходимые и достаточные для порождения деятельности, выявляя структуру того деятельностного механизма, который является прерогативой человека, выделяет его в животном, обеспечивает ему истинно человеческое проживание" (Каган М.С.).

Сегодня все более быстро изменяющиеся условия жизни требуют активных действий каждого человека. Современной России необходимы люди, способные принимать самостоятельные, волевые решения и нести за них ответственность. Поэтому перед вузами страны стоит задача воспитывать таких граждан. Необходимо возвращать в студентах такие качества, как мобильность, ответственность, активность, волю, устремленность в будущее, позитивность эмоционального настроя, способность творчески мыслить и смело действовать.

Таким образом, мы приходим к выводу, что источником мотивации саморазвивающей деятельности человека являются две наиважнейшие группы факторов:

1. внутренняя мотивация - природой заложенная потребность в саморазвитии;
2. внешняя мотивация - условия и содержание жизни человека.

Итак, проблема саморазвития личности в стенах образовательных учреждений сегодня актуальна, как никогда. Очень важным является время первых учебных занятий только что поступивших в тот или иной вуз студентов. Педагогическому составу важно помнить, что первокурснику необходима уверенность в том, что он нужен, что он находится под защитой преподавателей и вуза, что его жизнь в стенах образовательного учреждения в безопасности, в надежных руках высокопрофессиональных педагогов. В ответ формируются чувство принадлежности к вузу, благодарности и душевного тепла к преподавателям, высокое чувство долга перед собой и окружающими людьми. Студенты постепенно понимают не только необходимость учиться, но и осознают привлекательность образовательного процесса лично для себя, необходимость постоянной работы над собой, избирают меру образовательной нагрузки, осознают посильность самоизменения, постепенно происходит самоопределение личности студента в направлении самообразования и саморазвития. Такая сво-



бодная самооценка, свободный выбор собственной траектории образования на основе горячего желания самосовершенствоваться создает благодатную почву для процесса саморазвития каждого студента.

Давно замечено, что человеку важно получать удовлетворение, удовольствие от труда. Известные психологи (Л.С.Выготский, В.Н.Мясищев, П.В.Симонов и др.) видят мощное стимульное средство развития человека в "радости творчества, радости психического обогащения" [5,с.320].

Таким образом, вышеизложенные взгляды на реалии сегодняшнего дня диктуют новые отношения и действия внутри образовательных учреждений:

- диалог предоставляемых образовательной системой условий обучения и воспитания и личной мотивацией учащегося, его стремлений и ожиданий от процесса образования;

- согласование траектории развития вуза и индивидуальной направленности личностного саморазвития студента;

- осознание преподавателями цели и значения своей деятельности, расширение возможностей в создании условий для активного овладения студентами необходимыми компетенциями;

- выстраивание содержания образования таким образом, чтобы мотивировать, формировать потребность студентов в самообразовании, саморазвитии;

- создание стимульных ситуаций, способствующих формированию у студентов культуры саморазвития.

Это значит, что в вузе необходимо создавать такую атмосферу, когда все субъекты образовательного пространства чувствуют глубокую духовность, активную вовлеченность в образовательный процесс всех его участников. Если преподавателю удастся создать доверительные отношения, некое духовное единение студентов, постоянно развивать межличностные связи, то неизбежно будет расти ответственность студента перед самим собой, перед одногруппниками и перед преподавателем, возрастет личностная устремленность студента к совершенствованию самого себя, появится, а в случае наличия, усилится мотивация к саморазвивающей деятельности.

Обратимся теперь к самому понятию "саморазвитие". В "Большом толковом психологическом словаре" находим, что саморазвитие личности - это "...рост Я, движение к эмоциональной и когнитивной зрелости" [2, с.23]. С психолого-педагогической точки зрения, саморазвитие - это "сознательная практическая деятельность, направленная на возможно более полную реализацию человеком себя как личности"[6, с.122], "сознательное изменение и (или) столь же сознательное стремление сохранить в неизменности Я-самость. Цели, направления, средства этих изменений" определяет сам человек.[9, с.23]

По мнению известного современного педагога-исследователя Л.Н. Куликовой, саморазвитие - это "процесс целенаправленного творческого изменения личностью собственных духовно-ценностных, нравственно-этических, деятельностно-практических, интеллектуальных, чувственных, характерологических особенностей для более успешного достижения своих жизненных целей и более эффективного выполнения своего человеческого, социального предназначения [4, с.275].

Сравнивая процессы развития и саморазвития, В.И. Андреев отличает два существенных их отличия:

1.Изменения в личностной сфере детерминированы не извне, а под целенаправленным воздействием личности на самое себя;

2. Изменения происходят не только в мотивах, интеллектуальной, эмоциональной сферах, но и в процессах "самости": самопознания, самоопределения, самосовершенствования, самореализации, самоуправления. При этом главным механизмом как развития, так и саморазвития является разрешение противоречий, решение личностно постоянно усложняющихся творческих задач. [1, с.487]

При анализе мотивационной сферы важно учитывать и отношение студентов к учению, А.К. Маркова выделяет три типа такого отношения: отрицательное, нейтральное, положительное. В свою очередь, положительное отношение студентов к учебе дифференцируется на следующие виды:

а) положительное, неявное, активное (означает готовность обучающегося включиться в учение);

б) положительное, активное, познавательное;

в) положительное, активное, личностно-пристрастное (т.е. включенность обучающегося как субъекта общения, как личности и члена общества) [7, с.83].

Рассматривая проблему отношения студентов к учению, Дэвид Ньюнан говорит о том, что студенческая мотивация проявляется в той роли, которую выбирает для себя студент в процессе обучения. Он выделяет шесть ролей:

1.пассивный реципиент внешнего стимулирования (the passive recipient of outside stimuli);

2.слушатель и исполнитель, который мало контролирует содержание обучения (a listener and performer who has little control over the content of learning);

3.слушатель и исполнитель, который заинтересован в собственном интеллектуальном развитии (a listener and performer who is involved in the process of personal growth);

4. слушатель и исполнитель, заинтересованный в социальной активности (a listener and performer who is involved in social activity);

5. посредник, заинтересованный во взаимодействии, способный как брать, так и давать (a negotiator who is capable of giving as well as taking);

6. сотрудник, способный взять на себя ответственность за свои действия в обучении, развивать собственную автономию и умения учиться (an interactor who is capable of taking responsibility for their own learning, developing autonomy and skills in learning-how-to- learn).

Итак, на протяжении всего срока обучения студентов в вузе мотивация их саморазвивающей деятельности должна постоянно подпитываться новыми идеями, новыми творческими связями, новыми образовательными проектами. Мотивация саморазвивающей деятельности студентов будет стабильно высокой, если будут постоянно улучшаться условия обучения и воспитания в вузе, если студенты будут увлечены образовательным процессом, будут осознавать необходимость постоянной работы над собой с тем чтобы реализовывать свой потенциал в профессиональной и не только профессиональной деятельности.

#### **Литература:**

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития.-2-е изд.- Казань: Центр инновационных технологий, 2000.-608 с.
2. Большой толковый психологический словарь Т.2 (П-Я); Пер. с англ./Ребер Артур.- ООО"Изд-во "Вече", 2003.-560 с.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования.-М.АПН РСФСР, 1956.-518с.
4. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности.- 2-е изд.,испр. и доп. - Благовещенск: Изд-во БГПУ,2001.-342с.
5. Мясницев В.Н. Психология отношений.-М.,Воронеж, 1996.
6. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб.пособие под ред. Л.К.Гребенкиной, Л.А.Байковой.-3-е изд., испр. и доп.- М.:Пед. об-во России, 2001,- 256 с.
7. Стурова Е.В. Стимулирование самостоятельной учебной деятельности студентов пед.вуза.- дисс....канд.пед.наук. Липецк,2003. - 232с.
8. Сухомлинский В.А. Гармония трех начал // Журналист.-1970. - №8.
9. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития.-М.:Интерпракс, 1995.-288с.

УДК 371.12

Султанова А.Я.

Набережночелнинский институт КФУ

## **АКТУАЛИЗАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

В связи с развитием процессов глобализации вопросы межкультурного взаимодействия и взаимопонимания народов начинают приобретать геополитический характер, поскольку сегодня можно наблюдать проблему обострений в

силу миграционных процессов, характерных как для развитых стран, так и внутри Российской Федерации, в связи с чем в этих условиях имеет место национальное и конфессиональное напряжение. Исходя из этого, возникает потребность своевременного и адекватного реагирования на данные проблемы, что можно связать, например, с корректированием введения этнокультурного компонента в общественное сознание; поэтому формирование этнокультурного сознания должно стать одной из задач и системы образования [4].

Следует отметить, что проблема взаимодействия национальных культур особенно актуальна для студенческой молодежи, что обусловлено расширением межкультурных контактов, появлением большого количества программ по обмену студентов с целью обучения за рубежом. Это тем более важно, что студенческий возраст является периодом овладения полным комплексом необходимых социальных ролей, а также переосмысления определенных социокультурных ценностей, связанных, например, с этнокультурными традициями. На это нацеливают и такие факторы, как:

- социальный заказ, заключающийся в необходимости формирования этнокультурной компетентности современной молодежи;
- целеполагание, ориентированное на формирование этнокультурной компетентности студенческой молодежи технического вуза;
- учет предпосылок педагогического процесса: внешних (образовательные, культурные и социальные) и внутренних (познавательные, коммуникационные и досуговые).

Все это связано с процессом воздействия на сознание и поведение студенческой молодежи с целью выработки у молодых людей понимания и принятия богатого многообразия культур через включение в социально значимые формы изучаемой профессии с тем, чтобы происходило освоение народной культуры и трансляция ее ценностей. В этом контексте переосмысливаются и цели образования, где ведущим становится развитие профессионально компетентной и творческой личности, формирование культурологической и, в частности, этнокультурной компетенции, что имеет сегодня особую значимость в образовании. Следует отметить, что в педагогической науке последних лет активно разрабатываются этнокультурные проблемы, появляются исследования, посвященные отдельным вопросам воспитания средствами традиционной культуры [1]. В учебные планы многих вузов начинает вводиться предмет «Этнопедагогика», преподавание которого, однако, сопряжено с рядом трудностей. Это связано с тем, что этнокультурная проблематика сложна и многосоставна, а многие ее понятия еще недостаточно разработаны, несмотря на то, что различные отрасли науки (этнология, фольклористика, искусствоведение, этнопедаго-

гика, этнопсихология и т.д.), изучающие этнические проблемы, активно развиваются. Именно многогранность и полисоставность этнокультуры и объясняет пересечение исследовательских интересов, а отсюда, подходов и методов разных наук. Само понятие «этнокультура» (как и культура) обязательно продуцирует системный подход в ее изучении, способствуя появлению поля междисциплинарных исследований и дискуссий в современном постижении этнокультуры. Вот почему осуществлять этнокультурное образование невозможно без освещения теоретических и практических вопросов, в круге которых формирование этнокультурной компетенции является ключевой проблемой этнокультурного образования [5]. Даже сам термин появился в науке недавно и еще не имеет единого толкования. Например, по мнению исследователей В.А. Корташева и В.Ю. Штыкаревой, под этнокультурной компетенцией можно понимать «степень проявления личностью знаний, навыков и умений, позволяющих ей правильно оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений с представителями других этнических общностей, находить адекватные формы сотрудничества с ними с целью поддержания атмосферы согласия и взаимного доверия» [3]. Данное определение нацелено на межкультурное взаимодействие, и смысл термина приближается к содержанию полиэтнической, межкультурной компетентности, что в толковании определения этнокультурной компетенции имеет социологический ракурс. Исходя из этого, под этнокультурной компетенцией мы понимаем свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной культуре, реализующейся через умения, навыки и модели поведения, способствующие эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию. Таким образом, это интегральное свойство личности, выражающееся в понимании и принятии неродной этнокультуры, а также в опыте владения этнокультурными ценностями в моноэтнической и полиэтнической среде. Отсюда, в этнокультурной компетенции заложено культурологическое и этнокультурное начало, акцентирующее внимание на компетентности в области родной этнокультуры и на деятельностном опыте овладения этнокультурными ценностями. На этой основе и формируется этнокультурное сознание, лишенное национализма и этноцентризма и включающее чувство самоуважения, взаимосвязанного с чувством этнотолерантности [6].

В связи с этим, работа в области этнокультурного образования и формирования этнокультурной компетенции студентов технического вуза выявила характерные проблемы в самом педагогическом процессе, одной из которых и является отсутствие единого понимания общих терминов учеными смежных наук. Так, при чтении лекций нередко возникает необходимость прояснения

терминологического аппарата даже в отношении самых употребительных и корневых понятий. Например, термин «этнокультура» появился как речевой вариант термина «этническая культура», получившего распространение в конце XX века и часто применяющегося вместо терминов «фольклор», «народная культура», «культура этноса». Хотя эти понятия близки, все же они не совсем идентичны; и различия здесь определяются под углом зрения рассмотрения общности объектов. Так, фольклор является частью этнокультуры, и его понимание как комплекса видов традиционного народного художественного творчества определяет его как подсистему этнокультуры. В термине «этнокультура» внимание фокусируется, прежде всего, на этническом компоненте; в то время, как в понятии «народная культура» - на социальном (вот почему народную культуру обычно трактуют как культуру трудящихся масс, структура которых менялась в историческом процессе). Некоторые исследователи отождествляют понятия этнической культуры и культуры этноса, другие - разграничивают их, что ближе к истине, поскольку именно в культуре этноса переплетаются явления этнической культуры. Ее особенности затем распространяются среди этносов, и их усвоение обычно происходит в процессе адаптации и трансформации внутри данного этноса в рамках аккультурации. Если в структуру культуры этноса входят устные не фиксируемые традиции (фольклор, мастерство народной хореографии) и профессиональные традиции (сюда может входить культура разных социальных слоев данной этнической общности), то в этнокультуре преломляется совокупность традиционных ценностей, отношений и поведенческих особенностей, воплощенных в материальной и духовной жизнедеятельности данного этноса. Эти особенности сложились в прошлом и развиваются в настоящем путем постоянного обогащения этнической спецификой культуры в различных формах деятельности людей. Таким образом, имеется определенная необходимость в формулировке понятия, связанного и с этнокультурным образованием, под которым можно понимать целостный процесс изучения и практического овладения ценностями народной культуры и на основе этого процесс становления, социализации и воспитания личности на этнокультурных традициях. В российской традиции, например, этнокультурное образование опирается на традиционную национальную культуру в контексте взаимосвязей с культурами соседних народов и всех других, живущих в полиэтническом пространстве России и за ее пределами.

Но главная проблема, имеющая важное значение в процессе формирования этнокультурной компетенции, это, конечно, поиск методик и технологий, облегчающих освоение многоаспектных для теоретического рассмотрения явлений, что особенно связано с овладением этнокультуры. Например, большой

трудностью для студентов технического вуза с методологической точки зрения является вопрос о составе этнокультуры, поскольку она обладает множественностью, имея различные культурные традиции и хозяйственно-экономические типы. К тому же развитие каждой этнокультуры имеет свою динамику (например, на Западе они более динамичны, на Востоке - более устойчивы). Сами области этнокультуры открыты к взаимодействию и разомкнуты во времени, т.е., например, этнокультура родного народа, соприкасаясь с соседними этнокультурами, взаимодействует и с другими. В этом процессе этнокультурные ценности входят в жизнь разных слоев населения, в профессиональную сферу и искусство.

Исходя из специфики формирования этнокультурной компетенции студентов в техническом вузе, можно предложить следующие методы ее формирования:

- сравнительно-исторический метод (кросскультурный): представляет собой параллельное изучение различных этнокультур, что позволяет путем сравнения выявлять общее и особенное в развитии стран и их культур, а также сущность этих сходств и различий;

- метод моделирования и реконструкции: представляет собой воспроизведение в условиях занятия различных сторон быта, обычаев, традиций, технологий производства и т.д. конкретной этнокультуры;

- метод проектов: предполагает организацию исследовательской деятельности студентов, направленной на сбор, изучение, анализ и обобщение материалов, раскрывающих особенности культуры, истории, традиций, быта, образа жизни, психологии народов, проживающих в мире, России и родном крае;

- методы, направленные на эмоциональное восприятие (метод эмпатии, метод контраста, метод рефлексии): побуждают к переживанию и формированию жизненных ценностей, активизирующие эмоциональную сферу личности;

- активные методы обучения и воспитания (эвристическая беседа, «мозговой штурм», ролевые и «деловые» игры, тренинги, кейс-метод, групповая работа с иллюстративным материалом и т.д.): характеризуют высокую степень включенности студентов в учебный процесс, активизирующие их познавательную и творческую деятельность на занятии.

Итак, этнокультурное образование входит в объем культурологического образования, которое вбирает в себя изучение закономерностей развития культур всех народов и всех времен. Желательно, чтобы студенты технического вуза осваивали это знание не только в процессе образования и самообразования, но и в процессе всей своей жизни. Это связано с культурным полем индивида, где он существует объективно в пространстве культуры, т.е. его культурное по-

ле определяется этим пространством, освоенным и присвоенным им [2]. Здесь одним из компонентов культурного поля молодого человека и должна стать его этнокультурная компетенция, что может относиться к моноэтническому или полиэтническому уровню, исходя из степени открытости культуры, к которой он принадлежит. Отсюда, по структурной сложности выделяют три вида этнокультурной компетенции: частная компетенция (конкретная, связанная со знаниями и опытом овладения одной из областей этнокультуры); комплексная компетенция (направлена на несколько областей); целостная компетенция (охватывает все или почти все области этнокультуры, свободно соединяя разные этнокультуры). В связи с этим, как показало исследование, студент может владеть видами компетенций на разном уровне (низком, среднем, высоком). Исходя из этого, целью этнокультурного образования является формирование устойчивой этнокультурной компетенции, сочетающей моноэтническую стабильность и полиэтническую широту при межкультурной коммуникации.

В заключение отметим, что посредством комплексного воздействия средств народной культуры, освоения ее синкретичной природы (согласованность и единство взглядов на явления культуры), взаимосвязей материальных и духовных компонентов, с помощью включения художественной деятельности в структуру занятий можно успешно формировать этнокультурную компетенцию студентов технического вуза как будущих компетентных и конкурентоспособных специалистов. Уровень их этнокультурной компетенции будет определяться по совокупности показателей: мотивационного (создание и реализация условий, побуждающих к активной познавательной деятельности), аксиологического (освоение культурных ценностей), эмоционально-эстетического (выявляет степень эмоционального отклика при восприятии произведений народного творчества), когнитивного (свидетельствует об уровне знаний о народной культуре разных видов и регионов), деятельностного (комплекс умений индивида выразить себя в конкретной поликультурной ситуации) и творческого (отражает степень владения художественным опытом в области этнокультуры).

#### **Литература:**

1. Васильева А.А. Поликультурное образование в контексте мирового опыта: аккультурационный и диалоговый подходы // Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции/Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. – 349 с. - С.20-24.
2. Воюшина М. П. Культурное поле младшего школьника как объект метаметодического исследования // Метаметодика как перспективное направление развития частных методик. СПб., 2005.



3. Корташев, В.А., Штыкарева, В.Ю. *Этнокультурная компетентность В: Воспитание этноtolерантности подростка в семье. Словарь под общ. Ред. А.Г. Козловой. СПб.: ООО НЕСТОР, 2005. – 316 с.*

4. Морозов И.А. *Современное образование: компетенции, компетентности, универсальные учебные действия //Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции/Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. – 349 с. - С.34-39.*

5. Поштарева Т.В. *Формирование этнокультурной компетентности //Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 35–42.*

6. *Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде. Учебное пособие /В.Н. Гуров, Б.З. Вульф, В.Н. Галяпина и др. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 240 с.*

**УДК 371.12**

Шайхелисламов Р.Ф. , д.э.н., профессор  
Шаехова Р.К., к.п.н., доцент  
ПМЦПКи ППРО КФУ

## **СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В КОНТЕКСТЕ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

В настоящее время в России мы наблюдаем процесс интенсивных социальных, политических и экономических преобразований, и качественная переподготовка работников образования стала одним из важнейших залогов успехов проводимых в стране реформ. Изменение роли воспитателя дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) в современном обществе, его профессиональная компетентность как сложное функциональное образование становится центральным объектом государственной политики.

Для начала проанализируем статистику кадрового состава в сфере дошкольного образования Республики Татарстан. В настоящее время в республике функционирует 2012 детских садов, в которых занято около 21,5 тысячи педагогических работников, из них около 21 тысячи (97,3%) имеют профильное образование.

Проблема стабильного, но в то же время недостаточно квалифицированного персонала в дошкольных организациях сохраняется по сей день. На Приволжский межрегиональный центр повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования возложена ответственность за профессиональную переподготовку работников в сфере дошкольного образования, поэтому, считаем целесообразным поделиться опытом работы по данной проблеме.

В соответствии с приказом Минобрнауки России от 15 января 2013 г. №10 «О Федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки» преподавателями нашего Центра совместно с преподавателями Казанского федерального университета переосмыслены базовые ценности, определены приоритеты, перспективные задачи, разработаны образовательная программа профессиональной переподготовки по направлению: «Дошкольное образование» (520 час.), технологии, обусловлены формы и методы обучения (см. табл.1).

*Таблица 1.*

**Сравнительный анализ традиционного и инновационного подходов к реализации программы профессиональной переподготовки**

<b>Компоненты парадигм</b>	<b>Традиционный подход</b>	<b>Инновационный подход</b>
Ценности	- обучение для работы в системе дошкольного образования	- обучение для самореализации воспитателя в профессиональной деятельности
Мотивация достижений	- обучение для исполнения профессионального долга	- заинтересованность воспитателя в обучении: от удовлетворения в профессии до достижения результатов; -заинтересованность в развитии личности дошкольника: от первых успехов до высоких показателей целевых ориентиров
Цели и задачи обучения	- направленность обучения на приобретение теоретических знаний, практических умений и навыков	- обучение в течение всей жизни; - практико-ориентированная направленность; - приобретение концептуальных знаний; - овладение профессиональной культурой и компетенциями
Позиция участников образовательных отношений	- профессорско-преподавательский состав преподносит, слушатель – осваивает информацию	- партнерские отношения, сотрудничество; - деловое общение

Технологии обучения	- традиционная методика обучения	- технология поэтапного формирования профессиональной готовности к реализации основных требований ФГОС ДО
Формы и методы обучения	- авторитарный стиль управления учебным процессом; - стабильная структура учебных курсов, учебно-тематического плана; - лекционные и практические занятия	- демократический стиль управления учебным процессом; - гибкая структура рабочих программ, учебно-тематических планов; - динамичные формы организации учебного процесса; - акцент на самостоятельную деятельность слушателя
Средства обучения	- учебные книги (методические пособия, рекомендации и т.д.)	- учебная книга дополнена материалами для самостоятельной работы, ресурсами ИК систем (мультимедийные средства, сайты, интернет-семинары)
Контроль и оценка	- контроль успеваемости	- смещение акцента на самоконтроль и самооценку слушателей

Учебный план позволяет актуализировать для слушателей содержание обучения и дает возможность использовать разные способы удовлетворения профессиональных потребностей. Для нас важно создать ситуацию успеха на этапе профессионального становления. Мы отчётливо понимаем, что на сегодняшний день главным результатом профессиональной переподготовки следует считать не сумму единиц усвоенной информации, а изменения, происходящие в самом педагоге, его профессиональную компетентность, *готовность к реализации основных требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее - ФГОС ДО)* [2].

Профессионализм воспитателя представляет собой готовность работать в новых условиях, т.е. в условиях реализации «новых» образовательных программ. Разумеется, никто лучше не представит их, как авторы этих образовательных программ. Стараемся убедить молодого специалиста в необходимости сохранить уникальность и самоценность детства, ориентируем его на индивидуальные и особые образовательные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Учитывая то, что наши слушатели в прошлом учителя школ, акцентируем их внимание на то, что ребе-

нок дошкольного возраста - человек играющий, и обучение должно входить в жизнь ребенка через ворота детской игры. Это чрезвычайно сложная задача, к которой современный воспитатель должен быть хорошо подготовлен.

Разработанная нами практико-ориентированная модель переподготовки педагога, готового к реализации Стандарта дошкольного образования позволяет разрешить данную проблему.

Существенными особенностями разработанной модели являются:

- усиление практико-ориентированного подхода в реализации программы профессиональной переподготовки;

- обучение слушателей в режиме сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы дополнительного профессионального и дошкольного образования.

Данная модель предусмотрена в программе дополнительного профессионального образования, основной миссией которой является создание условий для переподготовки кадров, чтобы они овладели компетенциями, позволяющими выполнять трудовые действия в соответствии с Профессиональным стандартом педагога и ФГОС ДО. Важным условием переподготовки педагога является увеличение практических занятий и стажировки. Система практик усиливает практико-ориентированный подход в образовании. Новая практико-ориентированная модель обучения предполагает изменение логики движения слушателя по образовательной программе: обучение начинается не с теоретического курса, а с трудовых действий в детском саду.

С учетом логики построения учебного процесса в учреждениях высшего профессионального образования нами разработана технология поэтапного формирования профессиональной готовности к реализации основных требований ФГОС ДО. При ее разработке мы опирались на исследования Л. Волобуевой, Г.Н. Толкачевой, Е.И. Изотовой, М.Ю. Парамоновой и др., интерпретируя и дополняя эти исследования новыми положениями [1].

Освоение трудового действия формируется в соответствии со следующим алгоритмом:

- выполнение трудовых действий (на базе дошкольной организации);
- оценка результата трудовых действий в соответствии с образцом профессиональных действий;

- осознание несоответствия собственных трудовых действий образцу, констатация дефицита знаний и умений, параллельно которому должно осуществляться формирование мотивации достижений;

- накопление знаний и умений, трансформация трудовых действий в профессиональную деятельность;

- рефлексивная оценка эффективности профессиональной деятельности.

Каждый этап предусматривает свои задачи, методы и формы работы со слушателями, которые в комплексе обеспечивают позитивную динамику профессионального развития.

В связи с этим вся переподготовка неразрывно взаимосвязана с дошкольными организациями. Сетевое взаимодействие образовательных организаций, реализующих программы дополнительного профессионального и дошкольного образования является основным условием осуществления всех этапов практико-ориентированного образовательного процесса. Достаточно ответственным этапом является отбор дошкольных организаций, конкретных воспитателей, способных продемонстрировать образец выполнения профессиональных действий в соответствии с требованиями ФГОС ДО и Профессионального стандарта педагога [3].

На аудиторных занятиях в Центре повышения квалификации рассматриваются вопросы психологии развития детских видов деятельности, выясняются способы поддержки инициативы, познавательных интересов ребёнка, обсуждаются проблемы стимулирования и поддержки общения ребенка, проявления его любознательности, самостоятельности, ответственности. Именно эти качества отражены в целевых ориентирах ФГОС ДО на этапе завершения дошкольного возраста.

Практические занятия со слушателями принимают ярко выраженный обучающий характер, предусматривающий работу с программно-методической литературой, нормативно-правовыми документами, наглядными пособиями, а также самостоятельную работу в рабочих тетрадях. Дискуссии за круглым столом, мастер-классы, деловое общение с авторами УМК, успешными воспитателями и их воспитанниками, выполнение учебно-исследовательских заданий – все эти формы стимулируют слушателей. Они начинают осознанно относиться к профессиональной деятельности.

Однако, из анализа анкетных данных, результатов наблюдений, общения со слушателями мы убедились, что добиться готовности слушателей к реализации основных требований ФГОС ДО достаточно сложно, но вполне возможно.

Наличие механизмов обратной связи, заложенных в образовательную программу, позволяют представить результаты, которые демонстрируют ее эффективность. К таким механизмам можно отнести: результаты анонимных опросов слушателей, которые проводятся после каждой сессии и после завершения программы в целом. Попробуем сделать выводы относительно степени соответствия замысла достигнутому результату. На диаграмме представлены результаты опроса слушателей, которые оценивали степень удовлетворенности

по разным аспектам программы по шкале от 1 до 9 баллов. Распределение результатов дано в процентах от числа опрошенных (см. табл.2).

Таблица 2.

	<b>Вопросы анкеты</b>	<b>Оценка 1-9 баллов</b>
	Актуальность обучения по программе дополнительного профессионального образования	высокий – 90,5 средний – 9,5 низкий - 0
	Соответствие содержания Программы профессиональным интересам	высокий – 93,2 средний – 6,8 низкий - 0
	Оценка уровня лекционных занятий	высокий - 97 средний – 3,0 низкий - 0
	Оценка уровня практических занятий	высокий – 85,1 средний - 13,5 низкий – 1,4
	Возможность делового общения с преподавателями, получение консультаций	высокий – 93,2 средний – 5,4 низкий – 1,4
	Достаточность электронных образовательных ресурсов	высокий – 79,7 средний – 20,3 низкий - 0
	Качество организационно-методического сопровождения	высокий – 72,9 средний – 21,6 низкий – 5,5

По представленным данным можно говорить об удовлетворенности выпускников, о правильности разработанной модели, реализация которой осуществляется преподавателями высокой квалификации. К подготовке кадров и оценки их знаний мы привлекаем ведущих ученых КФУ: профессоров Калимуллина А.М., Габдулхакова В.Ф., доцентов Климентьеву З.А., Петрову В.Ф., Блинову Ю.Л. и др., которые во многом определяют целые направления развития системы дошкольного образования нашего региона.

В настоящее время создана конкурентная среда на рынке услуг дополнительного профессионального образования. Несмотря на это, в последние годы в нашем Центре прошли и проходят переподготовку около 1200 специалистов,

которые не только успешно трудятся, но и вносят свой вклад в развитие дошкольного образования республики.

Мы хорошо понимаем, что сложившаяся система дополнительного профессионального образования, являясь наиболее действенным ресурсом в развитии образования, должна сама непрерывно совершенствоваться, чтобы обеспечить качество, предусмотренное Федеральной государственной программой «Развитие образования» на 2013-2020 годы.

В этой связи, наиболее перспективными, с нашей точки зрения, следует рассмотреть возможность реализации следующих мероприятий:

1. Организация повышения квалификации преподавателей КФУ в ведущих образовательных организациях, в том числе за рубежом.

2. Организация академических обменов, стажировок преподавателей в лучших образовательных организациях России и за рубежом.

3. Разработка и внедрение программ академических обменов, обеспечивающих распространение лучших практик, консолидацию профессионального сообщества.

4. Участие в международных и российских проектах.

Хотелось бы надеяться, что деятельность высокопрофессиональных педагогов позволит подготовить педагога нового типа, способного активно содействовать реализации образовательных проектов национального масштаба.

#### **Литература:**

1. Волобуева Л.М., Толкачева Г.Н., Изотова Е.И., Парамонова М.Ю. Подготовка воспитателя в условиях сетевого взаимодействия организаций высшего и дошкольного образования. - Дошкольное воспитание. - №2. – 2015.
2. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального образовательного стандарта дошкольного образования». (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384).
3. Приказ Минтруда России от 18.10. 2013 №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550).

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО И ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА В КОНТЕКСТЕ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ООО**

Неформальное общение с педагогами, публикации в интернете, а так же и проводимые исследования свидетельствуют, что система повышения квалификации продолжает функционировать, сохраняя недостатки, которые сложились давно, это:

- отсутствие ориентации на личность учителя;
- несоответствие современным социальным требованиям к образованию в силу жесткости, негибкости, инертности организации процесса обучения;
- рассогласование между компонентами процесса обучения внутри системы повышения квалификации;
- отсутствие дифференциации обучения по содержанию образования;
- установка на «среднего» учителя;
- недостаточный профессиональный уровень преподавателей и диагностической деятельности;
- отсутствие системы стимулирования для тех, кто активно включается в систему повышения квалификации;
- неудовлетворительная материальная база.
- старение педагогических кадров. Сегодня в России средний возраст учителя 52 года. Возрастной анализ состава педагогических кадров показывает, что каждый шестой учитель может покинуть сферу образования в силу своего возраста.
- Все мы знаем, что старение кадров связано со снижением трудовой активности, консервативностью относительно внедрения новых технологий и новых форм организации труда. Годовая потребность в учителях составляет примерно – 35 тысяч. Однако выпускается ежегодно 100 тысяч учителей. Значит, мы каждый год выпускаем в три раза больше, чем вообще необходимо, так как учителя не идут в педагогическую профессию. Она не популярна.
- Можно назвать еще и такие недостатки, выявляющиеся в неформальном общении, как обязательно-принудительный характер разового повышения квалификации в пять лет при очень ограниченном выборе;



На сложившиеся в недостатки в системе повышения квалификации накладываются еще и недостатки, связанные с мотивацией учителя на самообразование и саморазвитие, так как необходимость повышения квалификации частью учителей не осознается.

— подавляющее число учителей не в состоянии применять в своей практике полученные знания и умения;

— очень сильное влияние сложной социальной системы, какой является школа, через чрезмерное внимание к регулированию поведенческого репертуара и педагогической техники, стремление к жесткой регламентации деятельности со стороны руководства образовательных учреждений;

— упрощенное, узкопрактическое понимание целей и задач самообразования и саморазвития у учителей;

— пассивность участия. Учитель в системе повышения квалификации в основном слушает и записывает, а собственная активная познавательная деятельность почти не предусматривается.

На фоне существующих проблем и недостатков самой системы повышения квалификации, хочется отметить существующие актуальные проблемы в процессе внедрения ФГОС ООО, которые необходимо решить в процессе повышения квалификации учителей по естественнонаучному и гуманитарным направлениям [5]:

- недостаточная сформированность профессиональных компетенций педагогов по внедрению системно-деятельностного подхода в образовательный процесс по естественнонаучному и гуманитарному направлениям, да и не только...;

- учителями естественнонаучного и гуманитарного направления не до конца осознана необходимость создания условий для формирования универсальных учебных действий обучающихся;

- отсутствие чётких критериев оценки качества сформированности личностных и метапредметных результатов обучающихся.

Одна часть педагогического сообщества видит корень всех бед во внедрении компетентностного подхода, другая его приветствует. Но, «ничто не ново под луной». Здесь хочется вспомнить слова историка образования Г.Б. Корнетова [3]. Он говорит: «историками вообще и историками образования в частности еще с 18 века был отмечен парный характер происходящих в России преобразований: после каждой реформы с неизбежностью падающего ножа гильотины следовала контрреформа. И летела голова очередного министра. Одни видят в реформах образования то, что способствовало его демократизации, увеличению степеней свободы и автономности, направляло по западному пути. Другие

как раз отмечают злокозненность, гибельность для российского образования всех реформ.

Г.Б. Корнетов [3] также выделил три главные проблемы, с которыми связывают все реформы в России и с которыми Министерство Народного просвещения сталкивалось на протяжении двух столетий:

- финансирование всегда недостаточное;
- профессиональный уровень педагогических кадров никогда в полной мере не удовлетворяющий;
- содержание образования - как правило, или опережающее, или, чаще, отстающее от социально-экономических задач и потребностей общества».

Теперь, в связи с реформой наших дней, существует масса публикаций очень авторитетных ученых, в том числе и зарубежных, которые ругают компетентностный подход именно применительно к этим проблемам. Они констатируют, сожалению, что для решения этой проблемы, вместо анализа и обобщения лучших отечественных и зарубежных педагогических практик, принят компетентностный подход, причем в самом худшем его варианте. Например, всемирно известный ученый доктор Джон Равен [4], почетный профессор Эдинбургского университета (Шотландия) работающий как независимый консультант, чьими услугами пользуются организации и учреждения в более чем 30 странах мира, еще в 1984 году писал: «Развитие научной мысли породило и негативные тенденции, самой значимой из которых стало почти повсеместное распространение уродливых мутантов идеи — обучения, основанного на компетентности, причем суммарный бюджет этих организаций составлял миллиарды долларов, это привело к созданию таких учебных программ, которые в некотором смысле были даже хуже тех, которые они должны были заменить. Такое —внедрение уже всколыхнуло широкую волну критики, направленной против движения за —обучение, основанное на компетентности, а повсеместная очевидность неадекватности созданных учебных программ послужила дискредитации этого движения» [4, с. 375].

Есть так же мнения, например А.М. Абрамова [1], что усиленно насаждаемый «сверху» компетентностный подход разрушил образовательные программы. Он пишет: «Дефекты учебных программ запрограммированы принятым стандартом. Он полностью свободен от того, чтобы внятно представить содержание школьного образования, но зато описывает примерно 500 требований к школьникам. Это, можно сказать, фантастический роман о том, каким должен быть ученик». Но, компетентностный подход внедрен, и мы должны повышать квалификацию учителей, которые должны развивать способности учащихся.

Теперь перейдем к трудностям самих учителей естественнонаучного и гуманитарного направления, опираясь на Комплексный план формирования и реализации современной модели образования в Российской Федерации на 2009–2012 годы и на плановый период до 2020 года.

**1. Трудность преподнести учебный материал так, чтобы структура курса географии, или химии или другого предмета учитывала закономерности процесса познания.**

Например, долгое время естественнонаучные предметы строились с учетом исторического развития теоретических положений естественнонаучных дисциплин. Учебники были построены так, выстраивалась логика отказа от принятой теории и предложения новой теории. Последние годы построение современных курсов химии, географии многие авторы связывают с идеей введения относительно современных научных представлений. Например, представляется логичным и перспективным на первых уроках химии изучать строение атома, химическую связь и периодическую систему химических элементов. Однако при реализации такого подхода учащиеся перестают понимать, как строятся химические теории и зачем вообще их следует изучать. Установлено, что при изучении подобных «современных» курсов больше половины школьников (60-80%) учат теории, чтобы не получить «два», чтобы не было проблем с учителем и родителями. Сейчас преобладает негативная информация, в том числе о вреде и ненужности химии как предмета школьного образования. Вместе с тем, мы живем в мире различных явлений, в том числе и физических, химических, географических знаем мы о них или нет, мы все равно используем их в своей жизни. И чем лучше мы извлекаем химическую информацию, тем успешнее наша жизнедеятельность.

**2. Трудность представления в учебном материале оптимального соотношения фактов и теорий в процессе преподавания предметов естественнонаучного и гуманитарного цикла.**

Совокупность экспериментальных фактов их анализ и обобщение лежат в основе выведения (становления) теории. Как известно, новые факты подкрепляют теорию и способствуют её развитию. Особое значение имеют факты, которые не укладываются в действующую теорию. Таким образом, содержание учебного предмета – сжатое отражение научного знания. За гармонию фактов и теории в обучении свое время выступал Д.И. Менделеев. Следует отметить, что в соответствии с теорией развивающего обучения В.В. Давыдова [2] предпринимаются попытки построения дисциплин естественнонаучного и гуманитарного направлений, в которых сначала изучается теория, а затем факты. Это нарушает гносеологически обоснованное соотношение теории и фактов. Также

заметим, что основные положения теории развивающего обучения В.В. Давыдов [2] разрабатывал применительно к младшим школьникам. Для подростков же главное – личностные смыслы, возможность самоутвердиться, которые являются необходимым условием самообразования и саморазвития молодых людей. Объективная необходимость изучения теории возникает, если подросток встретился с необъяснимыми фактами. Как говорил древнегреческий философ Платон «Познание начинается с удивления». При обучении важно, чтобы учащиеся поняли сущность процесса познания. Как разрабатывается теория? Какое значение в разработке теории имеют факты? Почему в теории дисциплин огромное значение имеют модели? Без ответа на эти вопросы не может быть понимания сущности основных положений теории.

### ***3. Трудность обучения методам научного познания в процессе преподавания предметов естественнонаучного и гуманитарного цикла.***

Вот уже более ста лет перед педагогами стоит выбор: что важнее — раскрывать перед учащимся современную картину мира или обучать их познавать мир? В связи с существенным увеличением интенсивности обучения, в последнее время появились объективные предпосылки создания курса химии «без химии», географии без «географии». Например, рассмотрение разнообразия химических свойств веществ заменяется обобщающими схемами, отражающие эти свойства, и позволяющими лучше их запомнить. В новом стандарте записано о необходимости изучения методов познания: наблюдение, эксперимент, систематизация, моделирование и др. Важно, чтобы эти методы не стали «довеском» к учебному содержанию. Использование методов познания в обучении должно стать условием осознанного приобретения знаний об объектах. Например, использование метода моделирования при формировании теоретических знаний в обучении помогает устанавливать связи между теорией и фактами, понимать сущность получения новых знаний. Метод систематизации позволяет научить упорядочивать изучаемые объекты путем выявления наиболее существенных свойств. В результате использования данных методов, учащиеся приобретают собственный субъективный опыт познания. Следует отметить, если просто знакомить учащихся с готовой классификацией веществ или теоретической моделью, то на это потребуется меньше времени. К сожалению, именно временной фактор оказывает существенное влияние на нежелание многих педагогов уделять серьёзное внимание обучению методам познания. И самое печальное то, что некоторые учителя перестали видеть в этом педагогическую целесообразность и тем самым лишают своих учеников возможности понимать сущность познания.

#### ***4. Трудность выстраивания приоритетов в построении системы контроля.***

Переход на компетентностный подход обостряет выбор приоритетов в контроле знаний. Возникает вопрос, а правильно ли мы делаем, когда стремимся к исчерпывающему контролю знаний? Становится очевидным, что исчерпывающий контроль знаний и умений приобрёл черты тяжёлой рутинной работы учеников, в подготовке к очередному контролю или к аттестации. Этот процесс требует от школьника понимания не только наиболее существенного в учебном содержании, но и учета множества мелочей, смысл которых не всегда понятен.

Исчерпывающий контроль знаний, не зависящий от того, является ли проверка повседневной или итоговой, не позволяет выстроить учителю приоритеты в обучении и уйти от рутинности в работе, которая так ненавистна ученикам. Ситуация усугубилась при введении ЕГЭ. Изучение предметов стало ориентироваться только на государственную аттестацию. Следует отметить, что понимание сущности природных явлений, умения использовать полученные знания для объяснения и предсказания этих явлений, умения использовать знания и умения при решении проблем существенно сложнее проверить, чем простое написание формул и уравнений. Поэтому сложилась *устойчивая практика проверки того, чего легче проверить*. Причём эта практика законодательно подкрепляется тестами рубежного и итогового контроля, которые и несут в себе идеологию исчерпывающего рутинного контроля знаний и умений без каких-либо приоритетов.

Создается противоречие: компетентностный подход ориентирует учителя на обучение учеников самоорганизации, на осознанный выбор приоритетов в обучении, а практика всех видов контроля знаний требует от них постоянной рутинной работы.

Казалось бы, необходимо построить обучение в соответствии с международными требованиями формирования у учащихся грамотности, в основу которых положен компетентностный подход в обучении. Но как при этом подготовить учащихся к рубежному тестированию, к ГИА и ЕГЭ? Наблюдается парадокс: новые формы и виды контроля знаний фиксируют старые подходы к обучению и не позволяют перестроить работу учителя в соответствии с новыми требованиями времени.

В целях повышения качества курсов повышения квалификации по естественнонаучному и гуманитарному направлениям можно рекомендовать:

- курсовую подготовку учителей данного направления строить, основываясь на тщательной диагностике их потребностей с одной стороны, а с другой повысить качество образовательных услуг;

- создать банк педагогических идей инновационного опыта учителей г. Казани и Татарстана по эффективному использованию современных образовательных технологий в свете современной модели образования;
- способствовать повышению профессионального мастерства учителей на основе обобщения и распространения инновационного педагогического опыта;
- организовывать образовательный процесс в соответствии с требованиями современных законодательных документов, ориентирующих всех участников на мировые инновационные тенденции развития образования, основу которых составляют знания предметов естественнонаучного и гуманитарного направлений;
- осуществлять надлежащий контроль за качеством проведения курсов повышения квалификации по предметам естественнонаучного и гуманитарного направлений;
- использовать интерактивные технологии открытого образования в целях совершенствования профессиональной деятельности учителя;
- создавать педагогические и методические условия для участия педагогов в приоритетных национальных проектах, международных, российских конкурсах.
- провести неформальную конференцию Актуальные проблемы повышения квалификации учителей по естественнонаучному направлению и руководителей образовательных учреждений, которая будет называться неформальной. Традиционное – формальное – обучение, как правило, исповедует вертикальный подход, когда сотрудники обучаются сверху вниз; неформальное же представляет собой процесс, ход которого по большей части определяют сами пользователи, делясь друг с другом знаниями и идеями так и тогда, как чувствуют в этом потребность.

#### **Литература:**

1. Абрамов А.М. Средний балл там правит бал... // [http://www.ng.ru/scenario/2013-02-26/14\\_school\\_reform.html](http://www.ng.ru/scenario/2013-02-26/14_school_reform.html).
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 239 с.
3. Корнетов Г.Б. Историко-педагогический процесс в зеркале цивилизационного подхода / Г.Б. Корнетов // Вестник университета Российской академии образования. – М., 2002, №4 (18). – С. 151.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., 2002, с.253-296.
5. Фиговский О. Модернизация в России и за рубежом – особенности «русского» пути // Знание – сила, 2012, № 7, с. 18-27.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СТАНДАРТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Процессы модернизации образования, связанные с включением в систему общего образования дошкольного образования, требуют переосмысления его содержания и реализации в контексте Федеральных государственных образовательных стандартов (далее ФГОС) [4]. Сегодня очень важно, чтобы этот документ начал работать и преемственность дошкольного и начального образования осуществлялась в соответствии с теми идеями, которые отражены в ФГОС дошкольного и начального общего образования.

Необходимо уточнить понятие *Федеральный государственный образовательный стандарт* и определить сходство и принципиальное различие *Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного и начального общего образования?*

**Федеральные государственные образовательные стандарты** - совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность.

ФГОС необходимо считать общественным договором личности, общества и государства, регулирующим баланс взаимных обязательств и требований. Одна из главных особенностей принятых стандартов - это окончательное **законодательное закрепление в образовании развивающей деятельностной парадигмы**, обеспечивающей существование и развитие системы образования в условиях совершенствования образовательной среды.

Быстроменяющийся мир диктует новые цели и приоритеты образования. Поэтому **задача ФГОС - обеспечить каждого обучающегося** (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья), **качественным современным образованием, закрепить и повсеместно ввести в практику лучшие образовательные модели, придать позитивный импульс модернизации образования.**

ФГОС представляют собой совокупность трех групп требований – к структуре основных образовательных программ, условиям реализации и результатам их освоения.

Ранее были приняты Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (далее - Программа), которые установили нормы и положения, обязательные при её реализации. П.6 статьи 12 нового Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» гласит: «Образовательные программы дошкольного образования разрабатываются и утверждаются организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в соответствии с ФГОС дошкольного образования и с учётом соответствующих примерных образовательных программ дошкольного образования». Поэтому задачей дошкольной образовательной организации (далее - Организация) является разработка Программы, которая предусматривает содержание образовательной деятельности, формы реализации программных задач с учётом образовательных потребностей отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, и её освоение на разных этапах реализации. Следует учесть, что п.2 ст.23 Федерального Закона предусматривает не только осуществление образовательной деятельности, а также присмотр и уход за детьми в этих Организациях [5].

Для достижения адекватного возрастным особенностям уровня развития каждого ребенка необходимо соблюдение единства требований *к условиям* реализации Программы. ФГОС дошкольного образования включает в себя требования к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим и финансовым условиям реализации Программы, а также к развивающей предметно-пространственной среде Организации. Условия реализации Программы должны обеспечивать полноценное развитие воспитанников во всех образовательных областях.

В соответствии с п.2 статьи 64 Федерального Закона «Освоение образовательных программ дошкольного образования не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации обучающихся» [5]. Согласно ФГОС дошкольного образования результаты освоения Программы могут использоваться исключительно для индивидуализации образования и оптимизации работы с группой детей

Однако принципиальным отличием ФГОС начального образования от дошкольного является их **ориентация на результат образования**. И это чрезвычайно важно, так как многие десятилетия учитель отвечал в основном за то, чтобы передать ученику определенный объем информации по предметам, а воспитатель формировал «багаж» знаний, умений и навыков каждого выпуск-



ника детского сада. Теперь главной задачей учителя начальных классов становится целенаправленное формирование общеучебных умений, так называемых универсальных учебных действий. Знания выступают ориентиром для организации самостоятельной деятельности обучающегося под руководством учителя. При этом главным для него становится развитие умения пользоваться этими знаниями самостоятельно и применять их на практике.

Из вышеизложенного следует, что наличие освоенных знаний у обучающихся само по себе не определяет успешность обучения. Его определяют возрастные характеристики ребёнка на этапе завершения дошкольного образования.

Рассмотрим, в каком взаимодействии находятся знания – умения – навыки и формирование общей культуры воспитанников, развитие любознательности, инициативности, самостоятельности и ответственности, а также формирование предпосылок учебной деятельности?

Вспомним мысль выдающегося психолога Л.С. Выготского, которую можно рассматривать в качестве основополагающей для перестройки образовательного процесса в контексте ФГОС: «Развитие есть результат, не совпадающий с его содержанием» [1]. Обратим особое внимание на слова «не совпадающий», они означают, что нельзя измерять результаты обучения только по содержанию образовательных программ, необходимо оценивать изменения, которые произошли в психическом развитии ребенка.

Из вышеизложенного необходимо уточнить понятие «развитие» в плане происходящих в будущем школьнике новообразований.

1. Развитие – это не наличие знания, а умение его добывать.
2. Развитие – это не количество знаний, а умение пользоваться ими и применять их в разнообразной самостоятельной деятельности.
3. Развитие – это не наличие знания, а умение определять свое незнание.

Соотношение понятий «обучение» и «развитие» чрезвычайно важны в реализации основных положений ФГОС дошкольного образования, так как в значительной мере определяется их роль в «обеспечении равных возможностей полноценного развития каждого ребенка» [1].

Это в свою очередь требует пересмотра целей обучения и выдвижения как *приоритетной задачи* полноценного развития детей на основе ведущей деятельности в период дошкольного детства. Напомним, что ведущая деятельность оказывает принципиально важное влияние на психическое развитие, потому что она в большей степени, чем другие виды деятельности этого периода, удовлетворяет потребностям ребенка, в значительной мере определяет его развитие.

Ребёнок в возрасте 5-7 лет находится как бы на переходной ступеньке от дошкольного возраста, где все новые нравственные, интеллектуальные, физические и эстетические качества формируются легче и лучше всего в игровой деятельности, к младшему школьному, где ведущей деятельностью является *учебная*. Но учебная деятельность становится ведущей только тогда, когда завершены те психические новообразования, которые формируются в дошкольном детстве [1].

Возникает вопрос: сформированность и развитие каких психических процессов **особенно важны для успешного освоения обучающимися программы начального общего образования?** В первую очередь - это **мышление и воображение**.

В основе сознательного акта учения лежит способность человека к продуктивному (творческому) воображению и мышлению. Более того, без высокого уровня развития этих процессов невозможны успешное обучение и самообучение, которые и определяют уровень развития творческого потенциала личности [2].

Для развития воображения как новообразования психического развития ребёнка, необходимого для результативности обучения в начальной школе, немаловажную роль имеет игровая деятельность, в частности, сюжетно-ролевая игра, которую он придумывает сам и воссоздаёт реальную логику событий.

Один из главных элементов такой игры - её творческое начало. Ребенок распоряжается взятой на себя ролью, устанавливает правила и взаимоотношения с партнерами, раскрывает сюжет игры и заканчивает ее по своему усмотрению. При этом руководство со стороны взрослого может быть как принято, так и отвергнуто, особенно если оно навязано.

Отсюда возникает возможность использования **сюжетно-ролевой игры** как средства обучения. Именно эта игра способствует развитию воображения, творческого мышления, инициативности и самостоятельности ребенка.

Режим работы Организаций располагает условиями для проведения сюжетно-ролевой, строительной, театрализованной и режиссёрской игр детей. Именно они устанавливают преемственность между ведущими деятельностями смежных периодов возрастного развития.

Возникает вопрос: Какова роль дидактической игры в установлении преемственности дошкольного и начального образования и формировании предпосылок учебной деятельности?

Дидактическая игра, содержащая определённые правила, имеет учебную задачу, которую необходимо решить. В процессе таких игр ребенок усваивает систему эталонов – сенсорных, этических, практических и др., уточняет знания

об окружающем мире, пробует применять их в различных ситуациях. Игру с обучением объединяет обобщённый способ действия. **Игра с правилами, также как и учебная деятельность, содержит результат, развивает самоконтроль и самооценку**, но не имеет решающего значения в развитии творческих способностей. Таким образом, структурные компоненты учебной деятельности во многом совпадают с компонентами дидактической игры с правилами [6].

Игры с правилами – эффективное средство развития произвольности поведения. Дети-непоседы, «не желающие» выполнять требований педагога, играют в любую игру и бурно реагируют на нарушения этих правил. Такие игры дисциплинируют, контролируют действия ребенка, ограничивают его спонтанную импульсивную активность. Осознавая правила игры, такие дети начинают подчинять игровые действия этим правилам, в результате чего формируется волевая и эмоциональная саморегуляция.

В старшем дошкольном возрасте происходит стремительное интеллектуальное развитие ребенка, интенсивно развивается **наглядно-образное мышление**, т.е. умение наглядно представить себе разные объекты и их преобразования. В педагогической практике прослеживается, что развитие наглядно-образного мышления достигается благодаря широкому использованию в детских видах деятельности различных схем и моделей, активного использования действий с предметами и их заместителями. Старший дошкольник может работать со схемами и моделями, отражающими различные связи и отношения между объектами. Это отнюдь не вспомогательная сторона обучения, способствующая лучшему усвоению материала. Такое обучение имеет самостоятельную ценность, оно способствует развитию наглядно-образного мышления и создаёт базу для формирования полноценного логического мышления.

К сожалению, многие педагоги стремятся как можно скорее сформировать у будущих первоклассников мышление «школьного» типа, минуя этап развития наглядно-образного мышления, тем самым не учитывая того, что в данном случае происходит становление формального логического мышления.

Важно помнить, что учебная деятельность – это *сознательная деятельность по овладению основами наук, по усвоению знаний, умений и навыков для самостоятельных решений практических задач*. Учебная деятельность формируется постепенно на протяжении всего периода обучения в начальной школе [3]. В задачи обучения детей старшего дошкольного возраста входит лишь **создание предпосылок для формирования учебной деятельности: достаточно высокий уровень произвольности, умение планировать и контролировать учебно-игровые действия, сосредоточиться на поставленной задаче, высокий уровень активности, ответственности и инициативности, умение само-**

**стоятельно оценить правильность и результативность собственной деятельности.**

Остановимся на важнейших личностных качествах дошкольника необходимых для его успешного обучения в начальной школе – активности и самостоятельности. В формировании этих качеств немаловажную роль играет стиль взаимоотношений воспитателя с детьми. Для того чтобы сформировать у детей умение самостоятельно выдвигать проблему, осуществлять поиск её решения, важно давать положительную оценку любому, даже неверному, но самостоятельно найденному способу решения. Нужно отмечать даже самую попытку найти способ разрешения проблемы, а затем с помощью наводящих вопросов взрослого совместно найти её правильное решение.

Специфика любой учебно-игровой задачи и ее отличие от задачи практической состоит в том, что её главным результатом является **овладение способом решения**. Педагог должен обращать внимание детей не только на то, **что** они должны сделать, но и обязательно на то, **как** это делается. Для старшего дошкольника это непривычное новое требование.

Для формирования самостоятельности очень полезно давать детям задания типа: не просто повторить пройденный материал, а использовать знакомый способ решения в других видах детской деятельности или различных жизненных ситуациях. Очень полезно решать с детьми задачи открытого типа, а также задания, не имеющие однозначного решения.

Следующая необходимая предпосылка формирования учебной деятельности – умение **планировать** свои действия. Ориентировочный этап планирования проходит при непосредственном руководстве воспитателя, который добивается осознания детьми целенаправленных действий. Постепенно эти функции передаются всей группе детей, но подробное обсуждение проходит в слух.

Крайне важно научить детей **самоконтролю**: оценивать свою деятельность, сравнивать результат с образцом, находить собственные ошибки. Это вызывает определённые трудности, но активное использование образца, различных схем, моделей выявляет любую ошибку ребенка уже в ходе выполнения задания. Воспитатель не должен злоупотреблять выражениями «неправильно», «не знаешь», «не стараешься». Целесообразно заменить категоричное «неправильно» на более демократичное «это твоё мнение, ты так думаешь, давай послушаем мнение других».

Активное, личностно значимое обучение есть постоянный поиск, преодоление, некоторая напряженность, усилие со стороны ребенка, что естественно, связано и с ошибками, просчетами, нерациональными путями получения результата. Поэтому дети в процессе обучения должны иметь право на ошибку,

на коллективное обсуждение выдвинутой версии, на отстаивание своего мнения и поддержку взрослого.

Опрос современных детей, поступающих в школу, убедительно показывает, что они **хотят познавать, общаться, действовать** и, главное, чтобы их любили. насыщение дошкольного образования многообразными формами «специфически детской», по выражению А.В. Запорожца, деятельности служит гарантом готовности ребенка к обучению в школе. Для этого **необходимо сделать обучение увлекательным**: больше играть с детьми, использовать яркую наглядность, создавать условия, в которых естественные возрастные потребности ребенка (в познании, общении, деятельности) будут удовлетворены. Но такой простой вывод требует коренной перестройки системы дошкольного и начального образования в контексте ФГОС.

#### **Литература:**

1. *Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1926. - С. 246-247.*
2. *Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. - 1997. - №1. - С. 3-18.*
3. *Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Начальная школа. – 2000. - №4.*
4. *Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384).*
5. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.*
6. *Шаехова Р.К. Игровые технологии развития школьно-значимых функций у дошкольников. – Казань: РИЦ «Школа», 2006. С.84.*

**УДК 378.14**

Женина В.С.,  
Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет

## **РАЗВИТИЕ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

В долгосрочной перспективе развития системы отечественного образования – повышение конкурентного преимущества российской системы образования для привлечения в педагогическую практику лучших знаний, специалистов, инновационных технологий и создание условий для сознательного и открытого сотрудничества педагогов, обучающихся и их родителей [4]. Существенно повышаются требования к личности педагога, отраженные в профессиональном стандарте и образовательном стандарте подготовки педагога.

Одним из эффективных механизмов объединения усилий и концентрации их на приоритетные направления развития образования, решения важных государственных задач по модернизации экономики и улучшения социальной сферы России признается создание междуниверситетских корпораций, способных обеспечить качество образовательного процесса, направленного на подготовку современного педагога, способного решать задачу воспитания молодого поколения с инновационным типом мышления, развитой мировоззренческой культурой и поликультурным сознанием.

Возникает необходимость разобраться в определении понятия «образовательная сеть», в сущности сетевого взаимодействия, и в том, насколько педагогическое профессиональное сообщество готово к участию в нем.

Теоретическое осмысление вопросов сетевого взаимодействия можно найти в работах авторов, начиная с 70-80-гг. XX века. Началом формирования сетевой концепции стала популяризация идеи «сетевого общества», которая нашла отражение как в парадигме постмодернизма, так и в исследованиях зарубежных и отечественных ученых этапа перехода к «экономике знаний» (М.Кастельс).

Определение понятия «сеть», «сетевое взаимодействие» можно встретить в работах А.Н. Асаула, М.П. Войнаренко, П.Ю. Ерофеева, Р.В. Приходько, С.В. Тарасова. М.М. Чучкевич выделил основные характеристики сетевого взаимодействия, а Фрэнк Уэбстер описал возможные его формы.

В педагогической практике данное понятие начинает использоваться при формировании сетевого взаимодействия, которое возникло в системе общего образования в конце 90-х годов благодаря А.И. Адамскому, создателю первой образовательной сети «Эврика».

Феномен сетевого взаимодействия в образовании в первую очередь был представлен для общего (А.И. Адамский) и дополнительного образования (А.В. Золотарева, Л.В. Байбородова и др.). Анализ показал, что сетевое взаимодействие в высшем профессиональном образовании начало изучаться значительно позднее.

Характеризуя сетевое взаимодействие вузов, А.В. Яковлева, И.Б. Бондырева, С.П. Анисимова акцентируют внимание на сетевом взаимодействии вузов в единой образовательной сети; В.П. Демкин и Г.В. Майер изучают синергетику сетевого взаимодействия в образовательной среде; Г.В. Можаяева – сетевые структуры в образовании как фактор развития академической мобильности; Е.А. Неретина – сетевое взаимодействие как основа динамичного развития вузов; В.В. Маковеева – сетевое взаимодействие ключевой фактор развития интеграции, науки и образования. Изучением моделей сетевого взаимодействия ву-

зов занимались М.Б. Гитман, А.Н. Данилов, В.Ю. Столбов, А.А. Южаков, разработкой концепций международного сетевого взаимодействия - Н.В. Пустовой, А.Х. Гущина, В.В. Некрасов, Е.Б. Цой.

Как показывает анализ исследований [1, 5], образовательная сеть представляет собой совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования друг друга. Под образовательной сетью понимается целостность субъектов образования (включая и другие субъекты социокультурной среды), осуществляющих ценностно-смысловое профессиональное взаимодействие, нацеленное на достижение значимых социально-образовательных результатов. Образовательная сеть, по его мнению, предусматривает: наличие не только вертикальных, но и горизонтальных связей образовательного учреждения; наличие и понимание общей цели и задач деятельности, которые уточняются в условиях диалога и взаимодействия; сеть – форма решения творческих инновационных задач, требующая объединения усилий разных образовательных учреждений, а также других субъектов социокультурной среды территорий; в сетевом взаимодействии важны психологическая совместимость и позитивные отношения людей; сеть складывается не только из образовательных учреждений, но и из отдельных педагогов, микросообществ, ассоциаций, стремящихся к развитию нового педагогического опыта; в сети активно используются идеи ученых, их опыт и личное участие; сеть является открытой для новых идей, подходов и участников.

Сетевое взаимодействие образовательных учреждений обеспечивает возможность обучающемуся осваивать образовательную программу с использованием ресурсов нескольких образовательных учреждений. Сетевое взаимодействие может быть рассмотрено как вид совместной деятельности, для которой характерны признаки высокого уровня культуры отношений, основанных на принципах доверия между партнерами, общности целей и ценностей, добровольности и долговременности партнерских отношений, а также признания взаимной ответственности субъектов взаимодействия за результат их совместной деятельности [2: 187].

Среди результатов этих исследований, мы не обнаружили выявленной закономерности между той или иной моделью сетевого взаимодействия и лучшими образовательными результатами, что может стать целью дальнейших исследований.

Несмотря на недостаточную изученность теоретических аспектов сетевого взаимодействия вузов, можно встретить немало примеров межвузовского сетевого взаимодействия. Оно осуществляется через ассоциации, союзы, консор-

циумы и другие формы сетевых формирований, целью которых является улучшение коммуникаций между высшими учебными заведениями и интенсификация процессов академического и научного обмена. В качестве примера сетевого взаимодействия межвузовской кооперации педагогических вузов можно привести сетевое объединение вузов «Педагогические кадры России», в котором на сегодняшний день состоит около сорока вузов-участников; Сибирский образовательный педагогический консорциум, в который вошли Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, Сибирский федеральный университет, Краевой институт повышения квалификации работников образования и 5 педагогических колледжей и «Сетевой педагогический университет», созданный между тремя педагогическими вузами Поволжья и Урала: Пермским государственным гуманитарно-педагогическим университетом, Челябинским государственным педагогическим университетом и Башкирским государственным педагогическим университетом.

Стоит заметить, что в реальной практике последних лет, понимание сущности сетевого взаимодействия в образовании неоднозначное.

Так, в рамках исследовательского проекта № 054-П «Анализ современных закономерностей и тенденций в развитии педагогических вузов», который был реализован в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете с 01.10.2013 г. по 31.12.2014 г., были проведены экспертные фокус-интервью с проректорами десяти крупных вузов, реализующих программы по направлению «Педагогическое образование». Большую часть (две трети) участников интервью составили представители руководства педагогических вузов, треть - представители государственных («классических») университетов.

Отметим, что половина от общего числа респондентов позитивно относятся к нормативному закреплению в последней редакции ФЗ «Об образовании в РФ» [3] сетевой формы образовательных программ. Данная категория руководителей имеет представление о преимуществах и возможных рисках участия в образовательной сети. Треть опрошенных не исключает необходимости в сетевом взаимодействии образовательных организаций, но, при этом, достаточно критически оценивает возможные риски и возникающие трудности при реализации образовательных программ в сетевой форме. Меньшая часть (примерно одна шестая) участников исследования негативно относятся к происходящим процессам модернизации образования, считая, что это «некая дань моде», «очередная фишка», «производство фиктивно-демонстрационного продукта» (руководитель направления подготовки педагогов классического университета).

Степень готовности профессионального общества к внедрению форм сетевого взаимодействия образовательных организаций высшего профессиональ-



ного образования можно было проследить в процессе выявления возможностей и описания трудностей, возникающих сегодня при его реализации.

На вопрос «существуют ли риски сетевого взаимодействия?» большинство экспертов ответило объективно, выделяя среди прочих отсутствие финансовых механизмов, недостаток нормативных документов, проблемы оценки эффективности реализации программ в сетевой форме и др. Кроме того эксперты отметили, что сообщество – преподаватели и студенты, сегодня не в полной мере готово к таким переменам, т.к. сохраняются психологические, методические, технологические, организационные и другие проблемы. Некоторые руководители образовательных организаций, не понимая механизма сетевого взаимодействия, видят в этом больше проблем, чем преимуществ.

Стоит отметить, что не все дифференцируют модели сетевого взаимодействия (например: концентрированная и распределенная). Отсюда - некорректная расстановка плюсов и минусов сетевого взаимодействия для конкретного уровня образования.

Таким образом, на примере реально существующих практик сетевого взаимодействия, из положительных аспектов мы видим возможность не только объединять ресурсы, а также создавать общие программы, организовывать сотрудничество преподавателей, повышать квалификацию и т.д.

Только руководители, имеющие опыт непосредственного участия в сетевом взаимодействии, убеждены в том, что «больше будет преимуществ, вне всякого сомнения». Они обращают внимание на то, что хороший образовательный результат может дать только дружеские отношения образовательных организаций, обязательное условие – заинтересованность руководства вуза. Эксперты утверждают, что только условие «один среди равных» способствует достижению максимально возможного результата.

Заметим, что среди основных направлений совместной деятельности в рамках сетевого взаимодействия наиболее продуктивной признается образовательная деятельность, на втором месте – совместные научно-исследовательские проекты, и лишь в двух случаях из десяти появляется упоминание о внеучебной деятельности.

Вместе с тем, эксперты отмечают, что оценить результаты совместной деятельности достаточно сложно. Это связано, в первую очередь с тем, что с начала реализации проектов в рамках сетевого взаимодействия согласно современному нормативному обеспечению прошло немного времени. Кроме того, не выработаны критерии оценки эффективности подобных результатов.

Решение обозначенных теоретических и практических проблем будет способствовать развитию сетевого взаимодействия вузов в системе подготовки педагогов в современных условиях.

#### **Литература:**

1. Глубокова Е.Н., Кондракова И.Э. Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике. [Электронный ресурс] / Интернет-форум «Педагогика в современном мире» <http://kafedra-forum.narod.ru/index/0-39> (дата обращения: 28.03.2014)
2. Женина В.С. Сетевое взаимодействие вузов как инновационный тип отношений образовательных учреждений // Педагогические исследования и современная культура: Сборник научных статей Всероссийской интернет-конференции с международным участием 22-25 апреля 2014 года / Ред. совет: Т.Б. Алексеева, И.В. Гладкая, Е.Н. Глубокова, И.Э. Кондракова, Н.М. Федорова. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2014. с. 186-190.
3. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф./документы/2974> (дата обращения: 03.04.2015)
4. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/docs/16479/> (дата обращения: 03.04.2015)
5. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку / под ред. Адамского А.И. – М.: Эврика, 2006.

**УДК 378**

Петрова В.И.,  
Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет

## **ОПЫТ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЗА РУБЕЖОМ**

Во всех странах мира педагогическое образование является важной составляющей образовательной политики государства и отличается высокой степенью гибкости и доступности.

Как показал анализ опыта реформирования систем педагогического образования за рубежом, проведенный в рамках реализации Проекта №054-П «Анализ современных закономерностей и тенденций в развитии педагогических вузов» в Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете в период с 01.10.2013 по 31.12.2014, в основе поиска путей совершенствования подготовки учителей лежит идея о том, что качественная педагогическая подготовка является самым ценным вкладом в будущее страны.

Опыт стран, имеющих высокие показатели эффективности обучения за счет развития потенциала своих преподавательских кадров, представляет большой интерес как для нашей страны, так и для мировой системы подготовки учителей в целом.

Согласно европейским нормам педагогическое образование должно предоставлять будущему учителю достаточный уровень квалификации, который бы позволил обеспечить мобильность между различными секторами и профессиями за счёт большого количества программ постдипломного образования.

К тенденциям подготовки к педагогической деятельности в современном мировом сообществе можно отнести такие как: ориентация на получение высшего образования как необходимого условия приобретения профессии учителя, усиление психолого-педагогического аспекта подготовки учителя, разнообразие специализаций в современных программах обучения, совершенствование системы повышения квалификации педагогических кадров, попытка повысить статус учителя в обществе и сделать его более привлекательным в карьерном плане и т.д.

Реформирование и модернизация систем педагогического образования ряда зарубежных стран имеют много общего.

Как известно, лидирующее место в области образования сегодня занимает Финляндия, где школьным учителем можно стать, пройдя строгий отбор: из трети лучших студентов-выпускников педагогических специальностей в школы попадает примерно пятая их часть. Успех школьного обучения также зависит от системы поддержки школьников, где по числу работающих там социальных работников и психологов, она занимает одно из ведущих мест среди всех стран Европы. Система подготовки учителей в этой стране является примером наиболее эффективной модели сочетания практики и теории, где педагогическое образование становится исследовательски-ориентированным.

Учителя в странах Скандинавии рассматриваются не как узкие предметники, а как носители культуры, умеющие выстраивать взаимоотношения с учениками и администрацией школы, с коллегами по работе [2].

Показателен опыт стран Азии, стремительно выдвинувшихся в число стран с динамично развивающейся экономикой и успешным опытом реформирования образования, в том числе в аспекте подготовки педагогических кадров.

К числу стран, наиболее удачно реализовавших реформу педагогического образования, можно отнести Сингапур. Сингапур перешел от парадигмы эффективности к реализации существующих возможностей, что нашло своё отражение в представленной программе «Умные школы, образованная нация». Ос-

новой идеей данной стратегии стала способность обучения на протяжении всей жизни, с чем неотъемлемо связывается будущее страны.

Значение образования в этом государстве понимается и выстраивается на уровне семьи, именно родители выступают помощниками учителей и являются ключевым ресурсом в повышении качества школьного обучения. Конечно, нельзя не отметить, что в Сингапуре, как и в Финляндии, например, профессия учителя является творческой и почётной в обществе, поэтому прежде чем стать учителем, кандидаты проходят достаточно долгий и сложный отбор, чтобы стать лучшими из лучших.

Можно отметить, что, как и во многих странах Юго-Восточной Азии и Тихоокеанского региона, более половины учителей - это мужчины.

Так, например, как в Японии и Шанхае, здесь в практике учителей считается обязательным посещение уроков других учителей и разработка плана урока коллективно, после проведения которого проводится также совместная его корректировка. Также в Сингапуре учителя имеют право на ежегодную профессиональную подготовку в количестве 100 часов в качестве повышения квалификации. Обычно это обучение проходит в форме семинаров [1].

Педагогическое образование Китая в настоящее время выходит на мировой уровень. Последние десятилетия развитие педагогической системы Китая идёт гораздо быстрее и интенсивнее по сравнению с другими странами. Одной из руководящих идей по данной проблеме была выдвинута тенденция укрепления связи профессионального педагогического образования с экономикой и обществом в целом, урбанизацией и индустриализацией. Педагогическое образование в этой стране стремится к ещё большей открытости: постепенно формируется система педагогического образования с участием других вузов на основе существующих учебных заведений. Для учителей предусмотрены социальные льготы и повышение заработной платы.

К 2020 году в Китае планируется завершить реформирование системы образования, которое можно представить следующим образом: должна быть создана совершенная система непрерывного образования, подготовлены высококвалифицированные кадры для обучения столь многочисленного населения, необходимо содействовать более тесной связи образования и научно-технических инноваций, что станет необходимой интеллектуальной поддержкой модернизации страны.

Одним из привлекательных аспектов реформирования китайской системы педагогического образования является право на бесплатное обучение в педагогических университетах. Для этого студенты обязательно должны проработать два года в сельских школах по окончании вуза, а затем ещё десять лет в

начальных или средних школах. Однако, такие жёсткие условия не снижают интерес к получению профессии учителя.

Отдельного внимания заслуживает реформирование системы образования в Казахстане, где в 2012 году был кардинально пересмотрен подход к подготовке, переподготовке и повышению квалификации учителей. На получение образования по педагогическим специальностям был значительно увеличен размер государственного гранта.

Для разработки и внедрения новой системы повышения квалификации педагогов были созданы новые структуры, такие как центры педагогического мастерства и национальный центр повышения квалификации, которые объединяют лучших педагогов и представляют передовые технологии обучения [4].

Планируется, что учителя Казахстана будут проходить специальную трехмесячную переподготовку по новым программам мирового уровня с привлечением стратегических партнёров и зарубежных специалистов. Оценивать результаты слушателей этих курсов будут независимые эксперты, подготовленные по методике Кембриджского университета. Практически половина всех учителей страны должна будет пройти эту переподготовку. Более того, с целью заимствования лучших международных педагогических практик, уже начата подготовка педагогов новой формации в рамках международной стипендии президента Казахстана «Болашак».

Полагается, что будут установлены новые требования к материально-техническому и кадровому потенциалу педагогических вузов, к практике и мотивированности выпускников к работе в системе образования.

Изменения также должны будут коснуться требований к абитуриентам педагогических вузов и их выпускникам. Для этого предлагается ввести специальные экзамены для поступающих на педагогические специальности, которые будут нацелены не только на выявление уровня исходной подготовки, но и на уровень психологической готовности, мотивации к получению педагогического образования, дальнейшей работы по профессии. Будут разработаны и подобные экзамены для выпускников-педагогов.

Среди предпринятых мер можно назвать повышение привлекательности профессии учителя и постоянное повышение уровня квалификации педагогов в стране. Предлагается также увеличить количество и стоимость грантов и стипендий для студентов педагогических направлений.

Кроме того, было предложено поэтапно увеличивать количество магистров и снижать количество бакалавров, т.е. повышение уровня подготовки на входе определит суммарное повышение уровня выпускников на выходе.

Усиление и увеличение педагогической практики – как одно из основополагающих направлений по реформированию педагогической системы. В Казахстане планируется создание комплексов «педагогический вуз – инновационная школа» с проработкой стимулов совместной работы. Предлагается также ввести одногодичную интернатуру в образовательных организациях [5].

Таким образом, главная цель педагогического образования многих стран – это подготовка учителя, способного к развитию собственной практики и самостоятельному обучению в течение всей жизни.

Анализ подготовки педагогических кадров и реформирования системы педагогического образования ряда стран (Финляндии, Сингапура, Китая, Казахстана) показал, что все усилия сегодня направлены на повышение престижности профессии учителя, создание комплекса мер по трудоустройству и удержанию квалифицированного учителя в профессии, совершенствование кадровой политики.

Во многих странах уже успешно реформировано педагогическое образование и образовательная система в целом.

Необходимость изменений сегодня очевидна и в российском педагогическом образовании. При этом, на наш взгляд, следует учитывать успешный опыт зарубежных стран, но сохранять при этом свои традиции [3] и развивать российскую систему подготовки педагогических кадров с учетом национальных ценностей, истории, культуры.

#### **Литература:**

1. Алишев Т.Б. Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня / Т.Б. Алишев, А.Х. Гильмутдинов // Вопросы образования. – 2010. - №4. – С.227-246.
2. Как готовят учителей в Финляндии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://akvobr.ru/kak\\_gotovjat\\_uchitelei\\_v\\_finljandii.html](http://akvobr.ru/kak_gotovjat_uchitelei_v_finljandii.html) (дата обращения 15.04.2015).
3. Косолапова Л.А. Модели, технологии, методики, приемы преподавания педагогики: опыт систематизации (Экспериментально-аналитическое преподавание педагогики): монография / Л.А. Косолапова; Уральский гос.ун-т; Перм.гос.пед.ун-т. – Пермь, 2006. - 103 с.
4. Петрова В.И. Компаративный анализ систем подготовки педагогических кадров в современном мировом образовательном пространстве // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1; URL: <http://www.science-education.ru/121-17209> (дата обращения: 13.04.2015).
5. Система подготовки педагогов изменится радикально – Правительство республики Казахстан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bnews.kz/ru/news/post/50925/> (дата обращения 15.04.2015).

## АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В ЕВРОПЕ

Международная академическая мобильность студентов на сегодняшний день является одним из самых перспективных направлений деятельности любого высшего учебного заведения. В рамках реализации ключевых идей Болонского процесса студенты, аспиранты, молодые исследователи и преподаватели имеют возможность поделиться своим опытом и достижениями отечественной науки с коллегами из других стран и, с другой стороны, побывать в странах, лидирующих на рынке образовательных услуг, получить доступ к редким материалам, уникальным лабораториям, чтобы вернуться в родной вуз с богатейшим багажом знаний и опыта. Таким образом, академическая мобильность способствует повышению профессионализма и конкурентоспособности кадров.

Существует множество толкований термина «академическая мобильность». Мы остановимся на формулировке, представленной в рекомендациях Комитета министров Совета Европы в 1996 г.: «перемещение кого-либо, имеющего отношение к образованию, на определенный (обычно до года) период в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания или проведения исследований, после чего учащийся, преподаватель или исследователь возвращается в свое основное учебное заведение. Данное понятие не связано с эмиграцией или длительным периодом обучения (работы) за рубежом».

В данной статье мы бы хотели рассмотреть реализацию академической мобильности в странах Европы, так как именно в политике большинства европейских государств большое внимание уделяется мобильности студентов высших учебных заведений.

В 1984 году Европейская комиссия создала **систему инструментов с целью повышения мобильности** человеческого капитала на европейском рынке труда:

1. **сеть национальных информационных центров по академическому признанию и мобильности** (обеспечивают университеты и граждан необходимой информацией о возможностях и требованиях по академическому признанию дипломов, курсов обучения в зарубежных университетах; существуют во всех странах - членах ЕС);
2. **европейская система перезачета кредитов** (обеспечивает прозрачность, сопоставимость объема изученного материала и возможность акаде-

мического признания квалификаций и компетенций, включает более 1100 университетов и сеть «линий помощи» (ECTS Helplines);

3. **приложение к диплому** (подготавливается университетами по модели, разработанной совместной рабочей группой, включающей экспертов Европейской комиссии, Совета Европы и ЮНЕСКО. Образец существует на 11 языках и дает полное описание предмета, уровня, контекста, содержания полученной подготовки);

4. **информационная сеть EURYDICE** (распространение надежной и сопоставимой информации о национальных системах образования в странах ЕС).

После подписания Болонской декларации появились **новые инструменты и инициативы**, содействующие реализации целей формирования общего европейского пространства высшего образования: проекты «Создание совместных (двойных) дипломов», «Настройка образовательных структур», «Формирование культуры качества», исследование «Тенденции развития европейских образовательных структур».

Несмотря на большой выбор программ, общее число студентов и профессорско-преподавательского состава, воспользовавшихся возможностью академической мобильности в странах Европы еще невелико. Например, в Западной Европе академическая мобильность студентов охватывает около 5–10% от общего числа студентов.[1,34-36]

На сегодняшний день в Европе действуют различные программы учебной мобильности:

- высшее образование (Erasmus, Erasmus Mundus, DAAD) — как для студентов, так и для профессорско-преподавательского состава;
- высшее образование/наука (Marie Curie, мобильность через сети превосходства и технологические платформы);
- высшее образование — бизнесу(Erasmus);
- профессиональное обучение и ученичество (Leonardo);
- предпринимательство (Erasmus для предпринимателей);
- образование второго уровня/среднее (Comenius);
- обучение взрослых (Gruntdivig);
- область культуры (Программа мобильности в сфере культуры);
- волонтерство (Программа для молодежи «Youth») и гражданское общество («Гражданственность» — «Citizenship»). [5,6]

В ряде документов, связанных с Болонским процессом, подчеркивается важность устранения препятствий на пути студенческой и преподавательской мобильности, а также предлагаются соответствующие рекомендации. Особое



место среди них занимает Доклад Экспертного форума по проблемам мобильности «Предоставление возможностей учебной мобильности для каждого». (Экспертный форум был создан по инициативе Франции в 2008 г. для анализа ситуации и сбора предложений по расширению мобильности молодежи европейских стран.)

Во время форума эксперты поставили целью найти пути расширения мобильности в университетском секторе, а также, среди молодых предпринимателей и творческих работников, и даже в таких секторах, как профессиональное обучение, образование для взрослых и волонтерская деятельность. Эксперты пришли к следующим выводам:

- необходимо сделать мобильность приоритетом при среднесрочном обзоре финансовых перспектив
- Европейская комиссия обязана включить мобильность в соответствующие программы, главным образом - в структурные фонды и программу научных исследований
- Комиссия и страны-участницы должны работать совместно, с использованием открытого метода координации, над устранением барьеров на пути мобильности, определением целей для международной мобильности, обеспечением качества.
- Еврокомиссия и страны-участницы должны работать с регионами, европейскими группами компаний, фондами и европейскими профессиональными ассоциациями, поддерживающими развитие мобильности в образовательной сфере.
- Для удовлетворения значительно возрастающих потребностей в финансировании новых планов необходимо увеличивать отчисления на программы мобильности ЕС, увеличивать фонды ЕС (в основном структурные фонды), а также задействовать государственные и региональные источники и поступления от бизнеса.
- В эти планы должен быть также вовлечен и бизнес, необходимо увеличить мобильность между предприятиями, а также между бизнесом, образованием, профессиональным обучением и наукой.
- расширение возможностей для изучения второго и третьего европейского языка. Для этого потребуются совершенствование преподавания иностранных языков во всех областях образовательной системы, а также придание более значительного статуса знанию языков при подготовке мероприятий мобильности.

Во время конференции министров Европейского пространства высшего образования (Бухарест, Румыния, 26–27 апреля 2012 г.) были разработаны до-

полнительные меры по развитию мобильности в европейском пространстве высшего образования на период до 2020 г. [3].

В соответствии с новыми подходами, академическая мобильность выходит за рамки лишь учебного процесса – она призвана стать ключевым компонентом общественной, творческой, трудовой жизни. В дальнейшем она должна занять достойную нишу на каждом из уровней образования: от школьной ступени до образования взрослых, так как главная цель мобильности — формирование чувства европейской идентичности и гражданства у молодого поколения, воспитание уважения к различным культурам и стилям жизни.

### **Литература**

1. Богословский В. И., Писарева С. А., Тряпичина А. П. *Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе: Методическое пособие для студентов.* — СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 55 с.

2. Бринев Н.С., Чуянов Р.А. *Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования /Н.С. Бринев, [Электронный ресурс] /Ассоциация «Профессионалы за сотрудничество».-2006.- Режим доступа: <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o60.htm>*

3. *Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA): EHEA Ministerial conference, Bucharest, Romania, 26–27 April 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ehea.info>*

4. *Нормативное и методическое обеспечение академической мобильности [Электронный ресурс] /Формирование инновационного образования в МГУ.-2007.-Режим доступа: <http://inpro.msu.ru/?cat=akadem3>*

5. <http://www.daad.ru/>

6. <http://www.tempus-russia.ru/erasm.htm>

**УДК 371.12**

Шамсутдинова Л. Г., студ. 5 курса ИПО КФУ  
Рыбакова Л. А., к. п. н., доцент

## **ПРОФИЛАКТИКА ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ**

*«Не откладывай на завтра то, что можно сделать сегодня»  
Б. Франклин*

Студенческий возраст является важным периодом в жизни человека. Важными являются учебные и профессиональные достижения, которые укрепляют веру в себя и свою способность к продуктивной деятельности, и одновременно закладывают базу для успешной самореализации в будущем. Препятствием для таких достижений может стать прокрастинация. В психологии это явление подразумевает под собой умышленное откладывание до крайнего сро-

ка запланированных дел, задач, а также принятие решений, несмотря на то, что это может повлечь за собой некоторые проблемы.

Упоминание и описание этого явления можно встретить в Оксфордском словаре 1548 и в работах времен расцвета индустриальной революции в середине XVIII века. Впервые исторический анализ феномена прокрастинации был сделан в 1992 году, в работе Н.Милграма, а широкие научные дискуссии об этом начались двадцатью годами раньше.

В научный оборот термин «прокрастинация» ввел в 1977 году П. Рингенбах. Также это явление изучали А. Эллис, В. Кнаус, Дж. Бурк, Л. Юэн, Дж. Солломон, К. Лэй, Е. Д. Розблум. Были разработаны опросники для изучения прокрастинации (М. Е. Аиткен, К. Лэй, Б.В.Тукман). В конце XX — начале XXI века данное явление привлекло внимание и российских психологов: Н. Шухова, Е. Л. Михайлова, Я. И. Варваричева [3, с. 174-175].

Прокрастинация в той или иной мере свойственна всем возрастам. Однако наибольшее распространение она имеет именно среди студентов. В связи с тем, что данный термин получил распространение относительно недавно четко сформулированного и общепринятого определения не существует. Представим наиболее распространенные определения.

Прокрастинация – добровольное, иррациональное откладывание намеченных действий, невзирая на то, что это дорого обойдется или возымеет негативный эффект для личности (К. Лэй) [5, с. 474].

Прокрастинация – склонность к постоянному откладыванию «на потом» неприятных дел (Е. П. Ильин) [3, с. 174-175].

Прокрастинация – сознательное откладывание субъектом намеченных действий, несмотря на то, что это повлечет за собой определенные проблемы (Я. И. Варваричева) [2, с. 147].

Для более полного раскрытия значение понятия выделим три основных компонента прокрастинации: поведенческий, когнитивный и эмоциональный.

*Поведенческий компонент* прокрастинации рассматривается как форма научения, как неоднократно подкрепляемое поведение.

*Когнитивный и эмоциональные компоненты.* Прокрастинация может быть рассмотрена как результат когнитивных нарушений. Также в ходе исследований прокрастинации были выявлена ее взаимосвязь и с эмоциональной сферой

Также ряд авторов выделяет четвертый компонент – *подсознательный*. Иногда прокрастинация может сигнализировать о наличии глубинных внутриличностных конфликтов [4, с. 28-29].

Целью экспериментального исследования являлось изучение общего уровня прокрастинации у студентов и создание профилактической программы.

Исследование проводилось в несколько этапов:

1. Констатирующий этап, направленный на определение исходных значений исследуемых показателей. На этапе констатации у обеих выборок были определены уровни прокрастинации по методике «Шкала общей прокрастинации Б. В. Тукмана» [6] и «Шкала прокрастинации для студентов К. Лэя».

2. Формирующий этап, в ходе которого реализуется комплексная программа «Дорогу осилит идущий!», направленная на развитие и формирование навыков и умений, содействующих социальной адаптации и включающая эффективные методы, формы профилактики прокрастинации у студентов.

Исследование проводилось на выборке из 47 человек (юноши и девушки), средний возраст которых составляет 19 лет, обучающихся на 2 курсе Института психологии и образования в Казанском федеральном университете.

1 выборка – студенты 2 курса, обучающиеся по специальности «Психология и социальная педагогика» (24 человека) – экспериментальная группа (ЭГ).

2 выборка – студенты 2 курса, обучающиеся по специальности «Психология образования» (23 человека) – контрольная группа (КГ).

В результате исследования общего уровня прокрастинации было выявлено, что у обеих групп преобладает средний уровень общей прокрастинации. Что свидетельствует о сложности в восприятии и адекватной оценке времени отведенного на выполнение важных дел и принятий решений. И говорит о растущей тенденции к откладыванию. Анализ результатов и сравнение можно увидеть на Рис. 1.

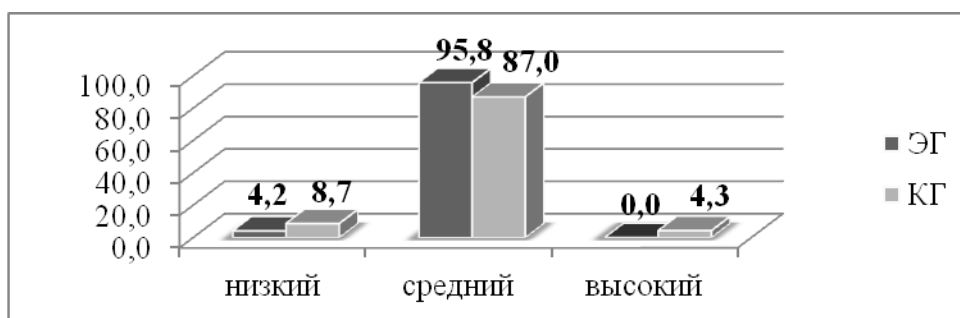


Рис. 1. Показатели общего уровня прокрастинации в экспериментальной и контрольной группе по методике «Шкале общей прокрастинации Б. В. Тукмана»

На основании Рис. 1. также можно утверждать, что среднеарифметические значения по среднему уровню прокрастинации у студентов экспериментальной группы выше, а показатели по низкому уровню ниже, чем у студентов контрольной группы.

Полученные результаты были статистически подтверждены с помощью t-критерия Стьюдента на высоком уровне достоверности. Это говорит о том, что данные группы вступили в эксперимент с равными показателями и не отличаются друг от друга.

По методике «Шкала прокрастинации для студентов К. Лэя», было выявлено, что по средним показателям у обеих выборок преобладает средний уровень академической прокрастинации. Анализ результатов и сравнение можно увидеть на Рисунке 2.

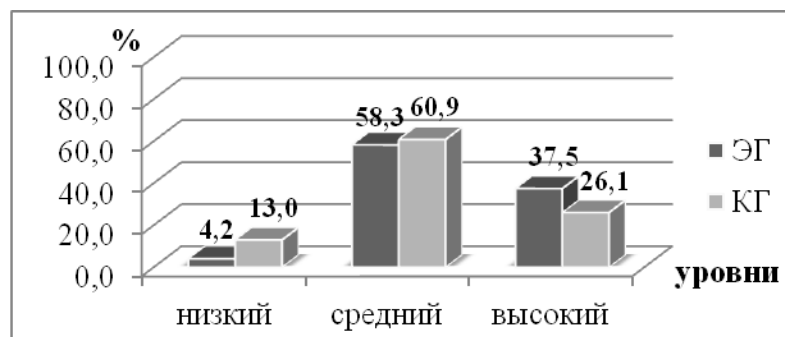


Рис. 2. Показатели уровня академической прокрастинации в экспериментальной и контрольной группе по методике «Шкала прокрастинации для студентов К. Лэя»

Полученные результаты свидетельствуют о имеющейся тенденции избегать задач, которые студенты считают неприятными и отталкивающими и включаются в деятельность, особенно краткосрочную, которая им кажется более стоящей, предпочитая ее деятельности, требующей большего времени выполнения.

По рисунку 2. также можно сказать, что средние значения по низкому и среднему уровню академической прокрастинации у студентов экспериментальной группы ниже, а по высокому уровню выше, чем у студентов контрольной группы.

Полученные результаты также были статистически подтверждены с помощью t-критерия Стьюдента на высоком уровне достоверности. Это говорит о том, что данные группы вступили в эксперимент с равными показателями и не отличаются друг от друга.

На втором этапе проводилось создание программы профилактики прокрастинации у студентов «Дорогу осилит идущий!».

Целью программы является создание условий для профилактики прокрастинации в интересах студентов для их личностного роста, организации и самоорганизации, повышения уровня ответственности и других волевых качеств личности.

Для достижения этой цели нами реализуется программа, в рамках которой нами создана система взаимосвязанных мероприятий. Программа включает в себя 4 блока по 5 занятий каждый, время проведения в среднем 1,5-2 часа. Программа реализуется как со студентами с высокими показателями прокрастинации, так и со средними и низкими. С помощью профилактической программы мы стараемся создать условия, которые приведут к стимулированию студентов к своевременному выполнению дел и принятию решений.

Занятия проводятся поэтапно, следуя логике очередности блоков по профилактики прокрастинации: 1) Блок управления временем (тайм-менеджмент); 2) Блок самоорганизации и личной ответственности; 3) Мотивационный блок; 4) Блок эмоционально-волевой.

В результате реализации программы мы предполагаем, что произойдут следующие изменения: от состояния неумения организовать свое время, планировать, расставлять правильно приоритеты постепенно будет приобретаться опыт самоорганизации, самодисциплины и ответственности. И проблемы с откладыванием выполнения важных дел и принятия решений, с приобретенными знаниями, умениями и навыками, будет минимизирована или вовсе устранена.

Явление прокрастинации является достаточно сложным и многогранным. Как и любое другое явление требует определенных подходов. Однако изучив его причины и проявления, разработав профилактические мероприятия можно предотвратить развитие серьезных последствий.

#### **Литература:**

- 1) Варваричева Я. И. Исследование связи прокрастинации, тревожности и IQ у школьников // «Здоровье нации – основа процветания России». 2008. Т. 2. С. 147-149.
- 2) Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблема и перспективы исследования // Журнал «Вопросы психологии». 2010. №3. С. 121-131.
- 3) Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. – СПб.: Питер, 2011. – 224с.
- 4) Ковылин В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Электронный научный журнал «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, Развитие». 2013 №2 С. 22-41.
- 5) Lay C. At last my research article on procrastination Journal of Reseach in Personality, 20. 1986. P. 474-495.

УДК 371.12

Шарафиева Д.Н., студентка 3 курса ИПО КФУ  
Калацкая Н.Н., к.п.н., доцент

## **СПЕЦИФИКА ОБУЧАЕМОСТИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ И ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В современном обществе уровень усвоения новых знаний студентами сильно отличается. У одних процесс обучения происходит без сложностей, у других это целая проблема, особенно на первом году обучения в ВУЗе. Но в дальнейшем каждого выпускника ждут экзамены и профессиональная деятельность, в которой необходимо будет применять полученные знания, умения и навыки.

Проблему обучаемости рассматривали многие психологи и педагоги: К.Д. Ушинский, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский. Мы выясняли, что авторы по-разному понимают термин «обучаемость». Например, обучаемость в широком смысле понимается как способность к овладению нового, в том числе учебного, материала (новых знаний, действий, новых форм деятельности) [1, с.30].

Отечественный психолог Н.А. Менчинская характеризует обучаемость «как способность к усвоению знаний и способов учебной деятельности, проявляющаяся в степени легкости и быстроты, с какой приобретаются знания и осуществляется овладение приемами. Это свойство носит динамический характер, и тем самым его изучение дает возможность не только констатировать наличное состояние, но и в какой-то мере прогнозировать характер и темпы дальнейшего продвижения ученика». Она связывала данный феномен с такими характеристиками, как обобщенность мыслительной деятельности, экономичность мышления, самостоятельность мышления, гибкость мышления, смысловая память, характер связи наглядно-образных и отвлеченных компонентов мышления.

О.М. Морозов называет ряд признаков обучаемости:

- быстрота формирования новых понятий, обобщений;
- гибкость мыслительных операций;
- способность решать задачи разными способами;
- память на общие понятия;
- обобщенные знания;
- интеллектуальная активность и др. [2, с.408]

В опытно-экспериментальном исследовании приняли участие 28 студентов, из них 14 студентов Казанского Федерального университета, обучающие

по профилю «Психология и социальная педагогика» и 14 студентов Московского государственного университета, профиль «Вычислительная математика и кибернетика».

Для выявления отличий между студентами гуманитарных и технических специальностей, мы использовали 5 методик, которые диагностируют различные аспекты обучаемости.

Для выявления объема логической и механической памяти студентов, мы использовали методику «Смысловая память» автора Л.Р. Занкова и выяснили, что у студентов «технических» специальностей средний показатель объема логической памяти равен 0,75, а механической 0,47. У студентов гуманитариев логическая память составляет 0,62 и 0,30 механическая.

С помощью теста структуры интеллекта Р.Амтхауэра, исследовали обобщенность мыслительной деятельности. Максимальный балл по данному субтесту составлял 32 балла. Среднее арифметическое не гуманитариев составило 17,7, а среднее арифметическое гуманитариев - 10,1.

Для исследования гибкости мышления студентов, применялась модифицированная методика «Словесный лабиринт» А. Лачинса. Здесь мы тоже определяли среднее арифметическое. Среднее арифметическое не гуманитариев составило 17,5, а среднее арифметическое гуманитариев - 20,9.

Чтобы изучить проблему всесторонне, мы продиагностировали учебную мотивацию испытуемых с помощью методики «Диагностика учебной мотивации студентов» авторы А.А. Реани В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой. Результаты средних арифметических значений представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Мотивы:	Студенты гуманитарных специальностей	Студенты технических специальностей
коммуникативные	2,7	3,2
избегания	2,5	2,5
престижа	2,8	2,9
профессиональные	3,3	3,8
творческой самореализации,	2,9	3,6
учебно-познавательные	2,4	3,3
социальные	2,3	3,6



Последняя методика «Общеучебные умения и навыки» ставила перед собой цель определить уровень общеучебных умений студентов. Среднее арифметическое студентов «технических» специальностей составило 33,9, среднее арифметическое гуманитариев -21,7. Для сравнения двух выборок и выявления существенных отличий, мы пользовались математическим методом U-критерия Манна — Уитни, где  $U_{кр}=61$ . После анализа и интерпретации результатов, мы пришли к следующим выводам: смысловая и механическая память студентов технических специальностей выше, чем у студентов гуманитарных специальностей логическая ( $U_{эмп}= 57, p \leq 0.05$ ), механическая ( $U_{эмп}= 48, p \leq 0.05$ ). Это значит, что у них более развита способность запоминать без осознания логической связи между различными частями, и они легче выделяют из информационного материала наиболее важные и существенные части, что позволяет структурировать информацию и запоминать её на более длительный период.

В методике обобщенности мыслительной деятельности тоже были существенные отличия в пользу студентов «техников» ( $U_{эмп}=12$ ,  $p \leq 0.05$ ). В учебной деятельности способность к обобщению обычно проявляется в умении делать выводы, определения, создавать правила. Конечно же, обобщение не может производиться без умения расчленять и конкретизировать, следовательно эти качества у студентов тоже развиты хорошо.

Если в некоторых сферах мышления студенты технических специальностей лидируют, то с мотивацией все наоборот. Диагностика учебной мотивации показала, что у студентов гуманитариев доминируют мотивы избегания ( $U_{эмп} = 44, p \leq 0,05$ ), престижа ( $U_{эмп} = 31.5, p \leq 0,05$ ), социальные ( $U_{эмп} = 13.5, p \leq 0,05$ ), коммуникативные ( $U_{эмп} = 59.5, p \leq 0,05$ ) и учебно-познавательные мотивы ( $U_{эмп} = 34.5, p \leq 0,05$ ). Это свидетельствует о том, что они более заинтересованы в получении своей профессии, для них важен статус профессии, общение с одногруппниками и преподавателями. Они стремятся избегать трудности связанные с учёбой. Так же исследовались профессиональные мотивы и мотивы творческой реализации, по этим шкалам отличий не обнаружено. По методикам общеучебных умений и навыков и гибкости мышления отличий между двумя выборками не выявлено.

Таким образом, смысловая и механическая память, способность к обобщенной мыслительной деятельности у студентов технических специальностей выражены сильнее.

#### **Литература:**

1. *Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996 – С 30-62.*
2. *Зимняя И.А. Педагогическая психология - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.-480с.*
3. *Калмыкова З.И. Психологические принципы развивающего обучения. М., 1979 с. 14-46*

## IV. ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 371.12

Арсланова З.М, студентка группы 17.1-115

Н.Ю. Костюнина к.п.н., доцент

Институт психологии и образования

### ПРОФИЛАКТИКА ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ ПОДРОСТКОВ

Социальное благополучие общества на различных уровнях его организации влияет на проявление конфликтности во взаимоотношениях всех его членов, а также подростков, осуществляющих поиск способов «взрослого поведения». Недостаточные социальные умения и навыки способствуют обращению подростка к моделям поведения, которые используют окружающие. В данной связи, на наш взгляд, актуальна проблема изучения оптимальных способов профилактики и реагирования в ситуации конфликта, а именно в подростковом возрасте. Изучив трактовки различных авторов, таких как А.Я. Анцупов, И.Е. Ворожейкин, Н.В. Гришина, Д.К. Захаров, А.Г. Здравомыслов, А.Я. Кибанов, В.Г. Коновалова мы уточняем, что *конфликт* – это столкновение противоположно поставленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия.

*Конфликтное поведение* – это действия, направленные на то, чтобы прямо или косвенно заблокировать достижение противостоящей стороной ее целей, намерений и интересов [6].

*Педагогические конфликты* – форма проявления противоречий, конструктивное решение которых может способствовать личностному росту конфликтующих сторон. *Школьные конфликты* – совокупность противоречий и действий, которых причиняется физический или психологический вред, ухудшаются межличностные отношения в ученическом или педагогическом коллективах [2].

*Подростковый возраст* - самый трудный и сложный из всех детских возрастов. Его еще называют переходным возрастом, потому что в течение этого периода происходит своеобразный переход от детства к взрослости, от незрелости к зрелости, который пронизывает все стороны развития подростка: анатомо-физиологическое строение, интеллектуальное, нравственное развитие, а также разнообразные виды его деятельности.

Для того, чтобы личность развивалась, ему необходимы конфликты. Только при преодолении конфликтных ситуаций, разрешении конфликтов, индивид выходит на новую ступень своего развития. Поэтому знания о конфликтах, его особенностях, путях разрешения и способов предотвращения необходимы под-

ростку. Поэтому школьные конфликты требуют значительного внимания и профилактики.

*Профилактика* – это комплекс различного рода мероприятий, которые направлены на предупреждение какого-либо явления, устранение факторов риска.

Для профилактики конфликтного поведения психологи и педагоги используют различные методы, такие как: убеждение, рассказ и лекция, беседа и диспут, тренинг, игровые методы.

Также нами были изучены характерные особенности конфликтных подростков, к которым мы относим агрессивность, жестокость, повышенная тревожность, враждебность, цинизм.

Изучив сущность конфликтов и характерные особенности конфликтных подростков, мы провели опытно – экспериментальную работу, включающую три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. На первом констатирующем этапе для диагностики школьных конфликтов подростков, нами была использованы такие методики как:

- диагностика враждебности по шкале Кука – Медлей, которая позволяет оценить уровень цинизма, враждебности и агрессивности личности;
- методика изучения психологического климата классного коллектива (В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева), нацеленная на определение психологического климата по трем критериям – эмоциональному, моральному и деловому;
- тест описания поведения К.Томаса (адаптация Н.В.Гришиной), целью которого является выявление стратегии выхода из конфликтной ситуации.

Проанализировав полученные данные констатирующего этапа, мы видим, что по диагностике враждебности по шкале Кука - Медлей, показатели по трем шкалам находятся на высоком уровнях. **У большинства подростков высокий показатель по шкале «цинизма» – 32,1%, средние показатели с тенденцией к высокому – 28,5%, у 21,4% учащихся- средние показатели с тенденцией к низкому, 17, 8% учащихся с низкими показателями.**

Показатели по шкале агрессивности находятся на высоком уровне – 35, 7%, у 25% испытуемых – средние показатели с тенденцией к высокому, 25% - средние показатели с тенденцией к низкому, 14. 2% испытуемых с низкими показателями. У большинства подростков высокие показатели по шкале враждебности – 32, 1%. Средние показатели с тенденцией к высокому составляют 21, 4% респондентов, средние показатели с тенденцией к низкому – 25%. У 21, 4% подростков низкие показатели по данной шкале.

Изучив результаты по методике В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева мы выявили, что в классе - низкий уровень психологического климата. Результаты по

тесту описания поведения К.Томаса показали, что 35.7% респондентов при разрешении конфликта выбирают стратегию соперничества.

Для профилактики школьных конфликтов и развития навыков позитивного разрешения конфликтных ситуаций нами была разработана и внедрена профилактическая программа «Стоп, конфликт!», включающая эффективные формы и методы профилактики школьных конфликтов подростков.

После формирующего этапа мы провели контрольный замер. Стоит отметить, что после формирующего эксперимента результаты по методикам у респондентов значительно изменились.

По диагностике враждебности по шкале Кука - Медлей, по трем шкалам показатели повысились. По шкале «цинизма» после проведения профилактической работы высокий показатель снизился с 32,1% до 10,7%. **По шкале «агрессивность» высокий показатель снизился до 50%.** По шкале «враждебность» высокий показатель проведения профилактической работы с 32,1% снизился до 7,1%.

Анализ полученных данных по методике психологического климата классного коллектива (В.С. Ивашкин, В.В. Онуфриева) показал, что психологический климат повысился до среднего уровня.

Анализ полученных данных по тесту описания поведения К.Томаса говорит о том, что респонденты стали чаще выбирать такие стратегии поведения в конфликте как сотрудничество и компромисс.

На заключительном этапе для анализа эффективности профилактического воздействия была проведена оценка различий в уровне выраженности исследуемых признаков. Для этого был использован параметрический t-критерий Стьюдента. Обработка результатов показала наличие существенных изменений по всем шкалам ( $t$  эмпирическое  $>$   $t$  критическое). Тем самым, поставленная нами ранее гипотеза нашла свое подтверждение

Таким образом, проведенную нами профилактическую программу по разрешению школьных конфликтов можно считать результативной. Полученные в ходе исследования результаты дают возможность педагогам, психологам образовательных учреждений использовать на практике эффективные методы, приемы и формы профилактики конфликтного поведения подростков.

#### **Литература:**

1. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе./ А.Я. Анцупов. - М., - 2007.- 208 с.
2. Гребенкин Е.В. Школьная конфликтология для педагогов и родителей / Е.В.Гребенкин. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 171 с.
3. Гришина, Н.В. Психология конфликта./ Н.В.Гришина. - СПб.: Питер, 2008. - 464 с.

4. Здравомыслов Л. Г. *Социология конфликта: Учебное пособие для студентов ВУЗов, (изд. в рамках программы обновления гум. образования), 3-изд. доп и пер.* - М.: Аспект-Пресс, 1996. - 317 с.
5. Кибанов А.Я., Ворожейкин И.Е., Захаров Д.К., Коновалова В.Г. *Конфликтология.* М., 2006. – 365 с
6. Шейнов В.П. *Управление конфликтами.* – СПб.: Питер, 2014. – 576 с.

УДК 371.12

А.М. Афанасьева студентка 4 курса,  
Н.Н. Калацкая, к.п.н., доцент

## **ПРОБЛЕМА ТРЕВОЖНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ – ВОСПИТАННИКОВ ПРИЮТА**

В настоящее время назрела проблема эмоционально-личностного развития детей. Именно в детском возрасте закладываются основные свойства и личностные качества, которые определяют дальнейшее развитие ребенка. В детском возрасте ребенок получает первый социальный опыт общения вне дома, например в детском образовательном учреждении. Период адаптации сопровождается проявлением беспокойства, замкнутости, плаксивостью. Многие дети испытывают тревожное состояние, эмоциональное напряжение. Поэтому актуальным остается проблема профилактики и преодоления тревожности у дошкольников.

Особое внимание следует обратить на контроль и сохранение психоэмоционального благополучия детей, оказавшихся в социальном приюте. Причины попадания в приют могут быть самыми различными: изъятие детей у родителей органами опеки и попечительства; смерть обоих родителей; временное попадание родителя в медицинское учреждение; жестокое обращение родителей по отношению к детям; не выполнение родителями своих прямых обязанностей по отношению к своим детям и пр. Отсутствие родителей, адаптация к условиям социального приюта, отрицательный эмоциональный опыт в жизненных ситуациях может привести к различным нежелательным последствиям, одно из которых выражается в формировании высокой тревожности у таких детей, а как следствие – стать причиной неврозов и психосоматических заболеваний.

Проблемой тревожности занимались многие ученые: В.С. Мерлин, Н.В. Имедадзе, В.Р. Кисловская, Р.В. Овчарова Р.В., М.Н. Битянова, М.И. Чистякова и др. В отечественной психологии серьезный вклад по освещению проблемы тревожности сделан А.М. Прихожан.

А.М. Прихожан определяет тревожность как "переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности" [1].

Следует, обратить внимание на то, что высокая тревожность влияет на все сферы психики дошкольника: аффективно–эмоциональную, коммуникативную, морально–волевою, когнитивную. Если не проводить профилактическую работу с детьми дошкольного возраста по преодолению тревожности, то это может привести к следующим последствиям. Во-первых, тревожность может перейти в школьный возраст. Во-вторых, высокий уровень тревожности, может перейти в черту характера ребёнка. И, в-третьих, что является самым опасным, тревожность может стать причиной неврозов и психосоматических заболеваний.

В нашем исследовании мы задались целью выявить уровень тревожности у детей дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях приюта. Для проведения исследования была сформирована группа, состоявшая из 16 воспитанников – дошкольников городского социального приюта для детей и подростков «Гаврош» города Казани.

Для изучения уровня тревожности у дошкольников мы использовали специальный проективный тест тревожности (Р.Тэмпл, В. Амен, М. Дорки); методику "Паровозик", которая позволяет определить особенности эмоционального состояния ребёнка (нормальное или пониженное настроение, состояния тревоги, страха, удовлетворительную или низкую адаптацию в новой или привычной, социальной среде), и направлена на определение степени позитивного (ППС) и негативного (НПС) психического состояния.

Если говорить о результатах по первой методике, то в целом, по группе испытуемых уровень тревожности находится на высоком уровне (62,5%). Такие дети очень не уверенные в себе, обладают неустойчивой самооценкой, крайне редко проявляют инициативу, быстро устают, утомляются, им трудно переключиться на другую деятельность. Это происходит из-за постоянного напряжения. Средний показатель выявлен у 37,5% испытуемых. У остальных детей выявлен низкий уровень тревожности.

Наиболее частый отрицательный эмоциональный выбор был сделан дошкольниками, в следующих ситуациях: «Ребенок и мать с младенцем»; «Одевание»; «Укладывание спать в одиночестве»; «Еда в одиночестве». Мы думаем, что такой отрицательный эмоциональный выбор, связан с тем, что дети не знают, что такое взаимоотношения мамы и ребенка; либо детям совсем не знакома такая ситуация; возможно в жизни детей, мама никогда не была рядом не только по праздникам и выходным дням, но в повседневной их жизни. Ситуация

«Еда в одиночестве», в которой дети делают отрицательный эмоциональный выбор, связана с отсутствием опыта совместного принятия пищи в семье.

Результаты второй методики показали, что у 50 % дошкольников выявлено негативное психическое состояние на среднем уровне, а у 50% данное состояние - на высоком уровне. Если говорить о качественном анализе данной методики, то мы видим, что наиболее часто дети выбирали фиолетовый, черный, серый и коричневый цвета вагончика. Данные цвета символизируют негативные тенденции: тревожность, стресс, переживание страха, огорчения.

Полученные результаты говорят о том, что уровень тревожности детей дошкольного возраста, которые находятся в социальном приюте, находится на высоком уровне. Это заставляет нас говорить о необходимости осуществлять профилактику и преодоление тревожности дошкольников, находящихся в приюте. Поэтому дальнейшим нашим шагом станет разработка содержания развивающей программы преодоления тревожности у дошкольников – воспитанников приюта.

#### **Литература:**

1. Прихожан А.М. *Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика.* - М.: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2000. - 179 с.

**УДК 371.12**

Валеева Р., студентка 3 курса КФУ,  
Костюнина Н.Ю., к.п.н., доцент

## **ПРОФИЛАКТИКА ДЕПРЕССИВНЫХ РАССТРОЙСТВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

По данным Всемирной Организации Здравоохранения депрессивными расстройствами страдает около 5-8 % населения земного шара, в ближайшие 20 лет ожидается увеличение количества страдающих данным заболеванием, а инвалидизация по причине депрессивных расстройств к 2020 г. может выйти на второе место среди всех прочих заболеваний.

Во многих публикациях (Г.З. Батыгина, Н.М. Иовчук [1], А.А. Северный [2]) отмечено увеличение распространенности как тяжелых, так и неглубоких депрессивных расстройств среди подростков и юношей на протяжении последних десятилетий.

Депрессивным расстройством называется заболевание, изменяющее отношение человека к жизни и деятельности. Люди с депрессивным расстройством испытывают печаль, усталость и становятся раздражительными. Их больше не интересует то, что прежде радовало. Без лечения депрессия может

тянуться по несколько лет. В ряде случаев приступы депрессивных расстройств на протяжении жизни могут возникать неоднократно, нередко депрессия является причиной самоубийства больного.

Главными отличиями психического расстройства от подавленного настроения является то, что имеет место патологический, физический и психический процесс, угрожающий жизни и здоровью человека.

Любая депрессия состоит из трех компонентов – расстройства настроения, вегетативных нарушений и усталости:

- 1) первый компонент депрессии имеет отношение к изменениям настроения – печальное подавленное настроение длится больше двух недель;
- 2) второй компонент депрессии включает в себя вегетативные нарушения (проявления вегето – сосудистой дистонии);
- 3) третий компонент депрессии – астенический, включает в себя усталость, чувствительность к изменениям погоды, раздражительность.

К основным симптомам депрессивных расстройств относятся: подавленное настроение, не зависящее от обстоятельств, ангедония – потеря интереса или удовольствия от ранее приятной деятельности, выраженная утомляемость, пессимизм, чувство вины, бесполезности, страха, заниженная самооценка, неспособность концентрироваться и принимать решения, мысли о самоубийстве, нарушения сна и аппетита. Депрессия так же сопровождается повышенным вниманием к собственному внутреннему миру и падением интереса к событиям внешнего мира. Человек нередко убежден в том, что определенные компоненты и качества его личности ущербны, неполноценны, нездоровы (ипохондрия). Выражено дает о себе знать ипохондрическая тревога, которая может являться первичной.

Среди поведенческих проявлений депрессивных расстройств можно выделить пассивность, трудность вовлечения в целенаправленную деятельность, избегание контактов.

В интеллектуальной и волевой сфере наблюдается трудности принятия решений, замедленность мышления. Одним из наиболее распространенных симптомов депрессии является нарушение регуляции самооценки.

Причинами депрессивных расстройств могут быть как физиологические источники, так и психологические: травматические, стрессовые ситуации.

Депрессивные расстройства старшего подросткового возраста представляют одну из сложнейших проблем в связи с тем, что имеют тяжелые социальные последствия, к числу которых относят самоубийства, насилие, аддиктивное поведение, поведенческие девиации (Г.З. Батыгина, Н.М. Иовчук [1], А.А. Северный[2]).



Старший подростковый возраст является периодом перехода от подросткового возраста к самостоятельной взрослой жизни. Психологический критерий «вхождения» в юность связан с резкой сменой внутренней позиции, с изменением отношения к будущему. Основными новообразованиями старшего подросткового возраста являются само-определение и самопознание, не удовлетворенность в данных областях может привести к возникновению у старшеклассников депрессивных расстройств.

Причинами депрессии старшеклассников могут стать плохая успеваемость, экзамены, конфликты в школе и дома, первая любовь.

Особенностью депрессий в старшем подростковом возрасте является то, что они затяжные и волнообразные. Для того чтобы не допустить этого, необходима своевременная диагностика и профилактика депрессивных расстройств.

Под профилактикой в отечественной социальной психологии понимаются совокупность государственных, общественных, социально-медицинских, психолого-педагогических и организационных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение и нейтрализацию основных условий и причин, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении молодых людей.

Российское государство и общество сегодня предлагает молодежи различные варианты психолого-педагогической помощи: консультативные службы и центры, программы с целью развития личности и содействия в решении трудностей в установлении взаимоотношений, эмоциональных срывов, предотвращения суицидальных намерений, личностных проблем.

Депрессия является одним из приоритетных состояний, охватываемых Программой действий ВОЗ по заполнению пробелов в области охраны психического здоровья. Целью Программы является содействие странам в расширении служб для лечения людей с психическими и неврологическими проблемами

В отношении профилактики депрессий старшего подросткового возраста, важна психологическая работа по повышению стрессоустойчивости и формированию у старшеклассников навыков преодоления трудных жизненных ситуаций, саморегуляции эмоционального состояния, а также помощь в социальной адаптации.

Для профилактики депрессии полезны отвлечения, связанные с положительными эмоциями. Рекомендуется смена обстановки, усиление разнообразной трудовой нагрузки, организация досуговой деятельности. Следует больше вовлекать старшеклассника в деятельность, общаться с ним.

Для профилактики депрессивных расстройств старшеклассников важно отношение взрослых, умение поддержать стремление к независимости и самостоятельности, способность понять и разделить его интересы.

Таким образом, депрессивные расстройства – это психическое заболевание, выражающееся в форме подавленного, угнетенного состояния, возникающее как реакция на тяжелые и неприятные ситуации, характеризующееся «депрессивной триадой»: снижением настроения и утраты способности переживать радости (ангедония), нарушениями мышления (негативные суждения и пессимистические взгляды), ухудшением физического здоровья.

Необходимость своевременной и целенаправленной работы по профилактике депрессий старшеклассников обусловлена тем, что депрессивные расстройства старшего подросткового возраста имеют тяжелые социальные последствия, такие как суицидальное поведение, насилие, аддиктивное поведение и другие поведенческие девиации.

#### **Литература:**

- 1) Иовчук Н.М., Батыгина Г.З. Распространенность и клинические проявления депрессий в школьной подростковой популяции // Журнал невропатологии и психиатрии им. Корсакова С.С. – 1998. - №9. – С. 33-36.
- 2) Иовчук Н.М., Северный А.А. Депрессии у детей и подростков. – М.: Школа-Пресс, 1999.
- 3) Кемпинский А. Меланхолия. Депрессии юношеского возраста. – СПб.: Наука. – 2002.
- 4) Медицинский энциклопедический словарь / Под ред. В.И.Бородулина. – М.: Оникс 21 век, 2002.

**УДК 371.12**

Гарифуллина А.И, студентка группы 17.1-115  
Костюнина Н.Ю., к.п.н., доцент  
Институт психологии и образования

## **КОРРЕКЦИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ МАНДАЛА-ТЕРАПИИ**

Проблема школьной тревожности является одной из наиболее актуальных проблем в современной психологии и педагогике. Школьный возраст оптимален для формирования действующих мотивов развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции, становления адекватной самооценки, раскрытия индивидуальных особенностей, усвоения социальных норм поведения, развития навыков коммуникативного общения со сверстниками и взрослыми.

Один из наиболее важных вопросов в психологии и педагогике - выявление причин возникновения и методов коррекции тревожного поведения школьников.

На основе изучения концепций различных авторов (А. Прихожан, Ч. Спилбергер, Б. Филлипс и др.) мы под *школьной тревожностью* понимаем специфический вид тревожности, проявляющиеся во взаимодействии подростка с различными компонентами образовательной среды и закрепляющиеся в этом взаимодействии. По мнению Филлипса тревожность имеет восемь факторов, такие как: общая тревожность в школе, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, в страхе самовыражения, в страхе при проверки знаний, в страхе не соответствовать ожиданиям окружающих, в сопротивляемости стрессу, страхе в отношениях с учителями. Нами были изучены проявления тревожности в подростковом возрасте [3].

Мы выяснили, что *подростковым возрастом* считают период от 11 до 16 лет, который обусловлен не только качественными навыками и полезными изменениями в организме подростка и в его окружении, но связан с возникновением специфических состояний, которые играют важную роль в период наибольшего развития, но и опасным звеном. Именно в этот период у подростка складываются, оформляются устойчивые формы поведения, черты характера, способы эмоционального реагирования; это пора достижений, стремительно наращивания знаний, умений; становление «Я», обретение новой социальной позиции. Вместе с тем, это потеря детского мироощущения, появление чувства тревожности и психологического дискомфорта. В этом возрасте увеличивается внимание к себе, к своим физическим особенностям, обостряется реакция на мнение окружающих, одноклассников, обостряется чувство собственного достоинства и обидчивости. У подростков развивается тревожность по поводу нормы развития, это связано, прежде всего, с диспропорциями в развитии, с преждевременным развитием и его задержкой. Состояние тревожности - следствие подросткового кризиса, который протекает, по-разному и дезорганизует личность подростка, влияет на все стороны его жизни [4].

Изучив сущность и особенность проявления тревожности подростков, мы провели опытно-экспериментальную работу. Исследование проводилось в 3 этапа:

1) констатирующий, цель - определить исходный уровень исследуемых признаков. На основе этих результатов составлялась коррекционная программа для подростков.

2) формирующий - реализовывалась комплексная программа «Необычная раскраска», включающая разнообразные методы коррекции тревожности подростков.

3) контрольный этап, задача которого - оценить эффективность и результативность проделанной формирующей работы.

На I этапе для диагностики уровня школьной тревожности нами была использована методика Филлипса, целью которой является изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой у подростков [3].

Проанализировав полученные показатели, мы выяснили, что высокий уровень тревожности наблюдается по шести факторам («общая тревожность в школе», «страх самовыражения», «страх ситуации проверки знаний», «страх не соответствовать ожиданиям окружающих», «проблемы и страхи в отношениях с учителями»), по остальным двум шкалам высокая школьная тревожность не превышает допустимую цифру 50%, по фактору «переживание социального стресса» уровень тревожности составляет - 37%, по фактору «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» - 34%.

На II этапе, нами была разработана и внедрена развивающая программа «Необычная раскраска», включающая эффективные формы и методы коррекции школьной тревожности средствами мандала – терапии.

*Мандала-терапия* – метод арт-терапии, который успешно применяется в практической психологии. *Мандала* (в переводе с санскрита «круг») – это спонтанный рисунок, образ, символ или художественная композиция, создаваемые в пространстве круга [2]. Мы разработали программу коррекции школьной тревожности подростков средствами мандала – терапии. Цель программы: снижение уровня школьной тревожности, гармонизация эмоционально-волевой сферы; снятие внутреннего напряжения, нормализация тревожного поведения. В процессе занятий учащиеся раскрашивали различные мандалы, учились анализировать состояние, вступали в диалог с педагогом – психологом.

После формирующего этапа мы провели контрольный замер. Стоит заметить, что после формирующего эксперимента уровень школьной тревожности у школьников изменился. По трем факторам («страх самовыражения», «страх ситуации проверки знаний», «страх не соответствовать ожиданиям окружающих») показатели, превышающие норму до внедрения программы, нормализовались - с 65% до 47%.

По четырём факторам («общая тревожность в школе», «переживание социального стресса», «фрустрация потребностей в достижении успеха», «проблемы и страхи в отношениях с учителями») высокий уровень тревожности находился в пределах 47 - 39% после формирующего эксперимента нормализовался до 35 - 24%.

Таким образом, мы можем констатировать следующее: развивающая программа «Необычная раскраска», которая содержит эффективные формы и методы коррекции школьной тревожности поможет педагогам – психологам в об-

разовательных учреждениях корригировать школьную тревожность подростков средствами мандала-терапии.

#### **Литература:**

1. *Исследование тревожности (Ч.Д.Спилбергер, адаптация Ю.Л.Ханин) / Диагностика эмоционально-нравственного развития. Ред. и сост. Дерманова И.Б. – СПб., 2002. С.124-126.*
2. *Копытин А.И. Диагностика в арт-терапии. Метод «Мандала». Москва. 2005 – 24 с.*
3. *Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса. Интернет - источник [http://azps.ru/tests/tests\\_philips.html](http://azps.ru/tests/tests_philips.html)*
4. *Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст (+CD). – СПб.: Питер, 2013 – 192 с.*

УДК 371.12

В.В Соболева, магистр 2 курса КФУ  
Валеева Р.А., д.п.н., профессор

## **АДДИКТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ: ПРИЧИНЫ И ПРОФИЛАКТИКА**

В настоящее время проблема аддиктивного поведения подростков внедрилась в нашу жизнь крайне остро. Сегодня, увидеть школьника с сигаретой или алкогольным напитком на улице, можно довольно часто, это стало обыденным зрелищем. Практически в каждой семье родители замечали пристрастие своего чада к кому-либо виду аддикции, лишь для некоторых, эта проблема остается на теоретическом уровне. Каждый взрослый человек задает себе вопрос, как бороться с зависимостями среди молодого поколения, ведь эта огромная проблема ведущая за собой разрушительные последствия, как здоровью самого ребенка, так и окружающего мира в целом. По данным Европейского школьного обследования, Россия по показателям приема алкоголя и других веществ, с большим отрывом, разместилась на первой строчке. Около 67% россиян, среди которых 73% мальчиков 15-16 лет, хоть раз в жизни пробовали курить; 34 % курили в течение последних 30 дней перед обследованием, при этом, в том же исследовании, можно заметить, что российские дети, начинают пробовать никотиновые изделия намного раньше своих сверстников из других стран. Доля подростков, начинающих курить в 13 и ранее лет, составляет 54% среди мальчиков и 31% среди девочек. По данным Российского мониторинга (РМЭЗ,2004) можно определить средний возраст начинающих курильщиков-13 лет. За этим показателем скрыт довольно большой разброс, ведь согласно этих же данных, доля начинающих курить в 10 летнем и ранее возрасте составляет - 12,6 % . Согласитесь, это огромные цифры.

Другая, не менее важная проблема - подростковый алкоголизм. По дан-

ным обследованием, проведенным Министерством образования РФ, около 80% россиян в возрасте 11-24 лет потребляют алкоголь. Средний возраст потребления алкоголя составляет 12-13 лет. Согласно обследованию ESPAD Россия относится к числу стран, в которых подростки очень рано приобщаются к алкогольным напиткам: 25% мальчиков и 17% девочек, испытывали алкогольное опьянение до исполнения 13 летнего возраста.

На сегодняшний день, показатели курения и приема алкоголя, заметно уменьшились. Но проблема аддиктивного поведения подростков, так и осталась на критическом уровне. Алкоголь-снижение на 9,1%, подростковое курение-снижение на 23,5%.

Впервые этим вопросом аддиктивного поведения заинтересовались в Канаде и США в 70-80гг, прошлого века. Из доступной литературы, мы можем увидеть труды таких зарубежных авторов, как Freden B. (1974), Chernin K. (1986) и др., В России этой проблемой заинтересовались в Новосибирской психологической школе, конкретно - Цезарь Петрович Короленко, выдающийся ученый автор социодинамической психиатрии. Новосибирская школа занималась исследованиями в области алкоголизма и табакокурения. Базой исследования у них являлись представители народной сферы и именно там обнаружилось, что далеко не все случаи алкоголизации возможно объяснить с точки зрения традиционных представлений об алкоголе, как вредной привычке. Позднее, в 80 годах, появились и другие авторы работающие над проблемами аддиктивного поведения, а именно: Тимофеева А., Донских Т.А., Бочкарева Н.Л. Когда область изучения проникла в подростковые аддикции, пока сложно понять, но изучив доступную литературу, можно предположить, что начало изучения аддикций в подростковой психологии принадлежит таким авторам, как Е.П. Ильин, В. Поликарпов, Я. Обухов, Н. Залыгина и др.

Е.П. Ильин впервые предложил рассматривать аддиктивное поведение подростков не как деструктивное, а как форму девиантного поведения.

Вслед за ним, многие другие авторы пытались смешать эти понятия, но безуспешно. Хочется вернуться к самой ранней работе в этой области, принадлежащей Л.Г. Леонову, Н.Л. Бочкаревой «Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте», где можно встретить данное авторами определение: «Аддиктивное поведение-одна из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях (видах деятельности), что сопровождается развитием интенсивных эмоций» [6] Это определение адекватно и другим, дающими иными авторами в своих тру-

дах. Ц.П. Короленко и М. Сигал трактуют аддиктивное поведение, как «уход от реальности посредством изменения психического состояния, что может быть достигнуто, как путем приема веществ (химическая аддикция), так и использованием различных активностей (нехимическая аддикция)» [3]. Ильин также понимает под аддиктивным поведением поведение, обусловленное вредными привычками подростков и юношей. Полагаясь на анализ литературы, мы можем выдвинуть определение: аддиктивное поведение - форма деструктивного поведения, выражающаяся в стремлении подростка уйти от реального мира путем поглощения различных психотропных веществ или чрезмерной активности в том или ином виде деятельности, ведущее за собой пагубное влияние на психику и здоровье в целом.

Суть аддиктивного поведения - уход от реальности. Нам остается ответить на вопрос: от чего бежит современный подросток? Попытаемся ответить и выделить основные предпосылки аддиктивного поведения подростков. На сегодняшний день однозначных причин возникновения аддикций выделить невозможно. Обычно, происходит сочетание различных неблагоприятных факторов внешней среды и личностных особенностей каждого ребенка. Выявить группу риска возможно при помощи психологического тестирования, где мы выявляем особенности личности и характера испытуемого. Аддикция развивается при сочетании личных характеристик с определенными обстоятельствами, к примеру, неблагоприятной социальной средой. Возможно выделение и других факторов способствующих развитию аддиктивного поведения:

- низкая адаптация ребенка к условиям окружающей среды (школа, друзья)
- стремление выделиться из общей массы
- азартность, стремление к новым ощущениям
- психологическая неустойчивость
- одиночество
- страхи
- избегание ответственности
- наличие стереотипов и моделей поведения
- демонстрация превосходства и др.

Нужно отметить, что в процессе формирования аддиктивного поведения участвуют все социальные институты окружающие ребенка. Одной из главных сред развития девиантного поведения является семья. Здесь можно выделить множество проблем, ведущих за собой развития аддикции, начиная с примера такого поведения родителей, заканчивая упущением должного воспитания. Стоит обратить внимание на семьи, формирующие почву для развития аддик-

тивного поведения, к ним мы можем отнести:

- неполные семьи
- семьи с аморальным образом жизни, с характерными проявлениями алкоголизма, насилия, распущенности, наркомании
- семьи в которых используются неприемлемые способы воспитания, связанные с телесными наказаниями, унижениями
- семьи с постоянными скандалами, конфликтами

Семейные проблемы несут за собой огромный отпечаток на психике детей, а особенно явно они выражаются на подростках. Проявление безразличия к ребенку, враждебного отношения, неуважения личности и деятельности, правила с завышенными требованиями, вызывающие протест ребенка и стремление абстрагироваться от проблем, применение систематических наказаний - все это способствует формированию аддиктивного поведения у подростка. В случае попытки бегства от родителей, ребенок попадает в среду авторитетных сверстников, которая становится для него источником образа жизни и не всегда благоприятной. Здесь формируются новые правила, нормы поведения, жизненные ценности и цели. Не всегда ребенка принимают в свои круги таким, какой он есть, навязывая свои порядки. Чаще всего у мальчиков приоритетным является быть принятым в группу, что является важным поводом для употребления средств зависимости. В подростковом возрасте в первых рядах стоят нормы «модного» поведения, навязывающиеся при помощи СМИ, дети часто копируют поведение любимых героев фильмов и телесериалов, также они завоевывают одобрение сверстников, ведь отклоняющиеся от «нормы» поведение, нередко подвергается жесткой критике. Ради общего одобрения, подросток готов многим жертвовать, своим здоровьем, интересами, индивидуальностью.

При рассмотрении причин девиантного поведения, нельзя исключать роль образовательных учреждений. Ошибки в воспитательной и педагогической деятельности, недостаточное внимание к семьям и досугу учеников, формируют благоприятную почву для отклонений от норм поведения подростков. Отношение учащихся к учебной деятельности является основным фактором, который формирует личность человека в период обучения. Учителям также необходимо наблюдать за общей картиной класса и не упустить главное звено развития аддикций. Им может быть, как один из учащихся класса, так и группа активных учеников, склонных или уже со сложившимися позициями относительно аддиктивного поведения. Такие дети, как правило, являются неуспевающими. Их отношение к школе - отрицательное, что приводит к конфликтам в классе, с учителями и родителями. На аддиктивное поведение ребенка наталкивают проблемные школьные ситуации с которыми ему сложно справиться или



даже невозможно. Конфликты с учителями; школьная дезадаптация; негатив со стороны школьного коллектива; неуважительное или несправедливое отношение к нему со стороны учителей и одноклассников; оскорбления; неудачи в общении; низкая успеваемость, неудовлетворительные оценки; громкие, оскорбительные замечания учителей, унижающие его достоинство, как следствие - низкая самооценка; сложные в выполнении поручения и др. Ребенок пытается убежать от порой невыносимого давления со стороны школьного коллектива и обязательств.

Социальное окружение несет три основных функции развития личности подростка, воспитание, обучение и общение. Семья, школа и группы сверстников - именно отсюда ребенок получает модель поведения и образа жизни. Именно здесь он получает осознание самого себя, здесь формируется его отношение к окружающему миру и самому себе.

Мы рассмотрели основные группы факторов, которые могут благополучно влиять на развитие аддиктивного поведения подростков. Следовательно, используя противоположные условия, можно выработать определенную программу профилактики аддитивного поведения в подростковом возрасте.

На сегодняшний день, мы можем выделить ряд аддикций, встречающихся в подростковом возрасте.

- 1) алкоголизм, табакокурение
- 2) употребление наркотических средств, в том числе лекарственные средства и вещества содержащие различные яды
- 3) булимия, анорексия
- 4) участие в азартных играх, чрезмерное увлечение виртуальной реальностью
- 5) зависимость сексуального поведения
- 6) телевидение, прослушивание музыки
- 7) политика, сектанство, религия, большой спорт

Можно провести параллель между аддиктивным поведением и изменением жизни молодежи. По мере изменения жизни людей появляются новые формы аддиктивного поведения, а некоторые утрачивают свою актуальность и исчезают из списка деструктивных аддикций. Например, с развитием технологий, помимо обилия всевозможных программ и игр, облегчающих существование, на лидирующее место выходят и зависимости от компьютерных игр и интернета. Таким образом, следуя за активно развивающимися тенденциями, мы можем наткнуться на ряд аддикций, напрямую связанных с общественным одобрением или модой. Также можем выделить «шопоголизм», ставший одной из современных аддикций, анорексию и булимию, навязанную стереотипами модельной

внешности и получившую восхищение среди молодого поколения. Есть и ряд противоположных зависимостей, в данный момент находящихся в рамках «критической нормы», считающихся уже нормальным поведением не вызывающим никаких пагубных воздействий ни на самого человека, ни на окружающий мир или получившие одобрение большинства населения, но ранее признанным девиантным поведением. Нельзя причислять к числу аддиктивного поведения и привычки повседневного характера, например употребление сладкого и кофе, ведь они не вызывают реального ущерба, а мы рассматриваем аддикции как форму деструктивного поведения.

Несмотря на разнообразие форм аддиктивного поведения, план профилактики един. Меры профилактики разделяют на 3 этапа:

- Первичная профилактика - предупреждение вовлечения подростков в любые виды зависимостей. Эта работа должна проводиться со всеми подростками. Проведение просветительской работы на уроках, также включение в воспитательный план мероприятий направленных на активную работу детей в рамках программ направленных на осознание ребенка вреда аддиктивного образа жизни.

- Вторичная профилактика - направлена на выявление групп риска и работу для предупреждения аддиктивного поведения. Приобщение подростков к трудовой деятельности, посещение спортивных, эстетических, музыкальных секций, вовлечение в активную жизнедеятельность. Также важно осведомить родителей и педагогов о признаках склонности к аддиктивному поведению подростков.

- Третичная профилактика направлена на работу подростков с сформировавшимся аддиктивным поведением. Реабилитация, возвращение к нормальной активной жизни. На этом этапе следует вести комплексную работу со специалистами медицинских учреждений. Психотерапия и медицинские препараты должны составлять единое целое в лечении последствий аддиктивного поведения подростков.

На сегодняшний день проблема аддиктивного поведения подростков весьма актуальна, но решений по данному вопросу достаточно, для того, чтобы сохранить подростка полноценным членом общества. Необходимо своевременно проявлять активные действия по предотвращению данной проблемы и искоренять ее, начиная с предупреждения подростков, учителей и родителей о возможной опасности.

#### **Литература:**

*1. Королев В.В. Психические отклонения у подростков – правонарушителей. – М.: Медицина, 1992.*

2. Короленко Ц.Г. *О аддиктивном поведении // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 1991. – №4. – с. 4–10.*
3. Короленко Ц.Г., Доноких Т.А. *Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире. – Новосибирск: Наука, 1990.*
4. Левин Б.М., Левин М.Б. *Наркомания и наркоманы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991.*
5. Максимова Н.Ю. *О склонности подростков к аддиктивному поведению // Психологический журнал. – 1996. – том 17. – №3. – с.56–60.*
6. Манделы Б.Р. *Аддиктология (ФГОС ВПО). Учебное пособие, 2004.-с.473*
7. Шумилин Е.А. *Психологические особенности личности старшеклассника. – М.: Педагогика, 1979.*
8. Ялтонский В.М., Сирота Н.А. *Исследование условий формирования самооценки при аддиктивном поведении гашишной наркомании у подростков // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 1991. – №2.*

УДК 371.12

Земдиханова И.Ф.,  
Биктагирова Г.Ф., к.п.н., доцент, КФУ

## **ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Научные исследования показывают, что формирование коммуникативной деятельности следует начать с наиболее раннего возраста. Но этот процесс должен основываться на определенной системе знаний, определяющие тот или иной возрастной период развития ребенка. Этот процесс требует хорошо обдуманной организации и специальной методики.

Данные научных исследований показали, что процесс личностного развития и самоопределения учащихся начальной школы затруднен. Эти данные обуславливаются незрелостью их эмоционально - волевой сферы, отставанием в развитии формирования системы социальных отношений, возрастной идентификации, трудностями семейного воспитания.

Подход к решению данной проблемы предоставлен в трудах Л.С. Выготского. Он рассматривал общение в качестве главного условия личностного развития и воспитания детей. Исходя из концепции Л. С Выготского, можно сказать, что формирование коммуникативных умений детей считается одной из главных задач общеобразовательных учреждений. Таким образом эффективность и качество процесса общения в большей степени зависят от уровня коммуникативных умений участников общения [1, с.543]

Анализ современных научных исследований и практическая деятельность дают возможность сказать о растущем интересе науки и общества к данной проблеме.

Актуальность проблемы формирования коммуникативных умений учащихся начальной школы определяется рядом следующих факторов:

- условием повышения качества подготовки выпускников школ к самостоятельной жизни в современном обществе;

- потребностью формирования гармонично развитой личности в рамках образовательного процесса;

- необходимостью повышения качества организации учебной деятельности учащихся начальной школы на основе коммуникативного взаимодействия, также полноправного сотрудничества участников учебно-воспитательного процесса.

Несмотря на распространенность исследования данного вопроса в отечественной и зарубежной научной литературе, его значимость, в настоящий момент существуют противоречивые взгляды на исследуемую проблему:

С одной стороны, накоплен большой материал о коммуникативных умениях, их сущности, структуре и функциях и особенности формирования у учащихся начальной школы.

С другой стороны, существует трудность выбора форм и методов обучения учащихся начальной школы.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально апробировать содержание, формы и методы формирования коммуникативных умений у учащихся начальной школы.

**Задачи исследования:**

1) Раскрыть сущность и содержание понятия «коммуникативные умения».

2) Рассмотреть особенности формирования коммуникативных умений у учащихся начальной школы.

3) Определить основные формы и методы формирования коммуникативных умений у учащихся начальной школы.

4) Разработать и апробировать комплекс форм и методов по формированию коммуникативных умений у учащихся начальной школы.

Для решения 1 задачи нами было рассмотрено понятие – «коммуникативные умения». Изучив научную литературу, мы пришли к выводу, что формирование коммуникативных умений у учащихся начальной школы должно быть гармоничным и среди комплексных развивающих программ обязательно должны быть программы, включающие в себя комплекс игр и упражнений, направленные на формирование коммуникативных умений. А.В. Мудрик под коммуникативными умениями понимал умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение

выбрать нужную интонацию, жесты; умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на место собеседника, предугадать его реакцию, выбирать по отношению к каждому из них наиболее правильный способ обращения [2, с.143].

С.Л. Рубинштейн под коммуникативными умениями понимал такие умения, как отражение коммуникативной способности [3, с.56]. Коммуникативная способность имеет общественно историческое происхождение; она проявляется, формируется и совершенствуется в практическом общении; она отражается в коммуникативных навыках и умениях, а особенно ярко в быстроте и успешности приобретения соответствующих знаний, умений, навыков.

Для решения 2 задачи был рассмотрен младший школьный возраст и особенности формирования коммуникативных умений у учащихся начальной школы и пришли к выводу, что для учащихся начальной школы свойственны такие коммуникативные умения как умение слушать, умение излагать свои мысли. В случае, если эти коммуникативные умения у учащегося начальной школы не сформированы или находятся на низком уровне развития, то необходимо использовать определенные средства их формирования, соответствующие данному возрастному периоду.

Для решения 3 задачи были рассмотрены основные формы и методы формирования коммуникативных умений. Рассмотрев основные формы и методы, мы пришли к выводу, что в начальных классах наиболее эффективны групповые формы работы формирования коммуникативных умений и наиболее эффективный метод обучения младших школьников – это использование обучающей структуры сингапурского метода обучения и электронные образовательные ресурсы, которые дают возможность реализовать и развить свои способности ученику, формировать навыки коммуникативного общения и контролировать свои действия, делать выводы; приводит учащихся к взаимодействию ученика с учебным материалом и взаимодействие ученика с учеником. С помощью взаимодействия ученика с учебным материалом мы способствуем возникновению ситуации, когда ученики работают на уроке больше, чем учитель!

Решение 4 задачи осуществлялось с помощью педагогического эксперимента, который проводился с февраля 2015г. по апрель 2015г., и состоял из 3 этапов - констатирующего, формирующего и контрольного.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось нами на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения № 111 г. Казани Республики Татарстан. В исследовании приняли участие 20 детей, 20 человек составили экспериментальную группу. Исследование проходило в естественных

условиях, без нарушения педагогического процесса образовательного учреждения.

#### Этапы исследования

1. Январь 2015 г. – констатирующий, при котором экспериментальным путем у испытуемых определялся исходный уровень исследуемого признака. В исследовании использовались: тест «Оценка уровня общительности», модифицированная методика В.Ф. Ряховского; тест коммуникативных умений Л. Михельсона, перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха .

2. Февраль - апрель 2015г. – формирующий этап эксперимента, в процессе которого организовывалась педагогическая работа, направленная на развитие эмоционально-волевой сферы детей старшего дошкольного возраста.

3. Апрель 2015г. – контрольный – завершающий этап, целью является проверка полученных выводов о влиянии методов на успешность и эффективность работы. Сравнивая результаты, полученные на констатирующем и формирующем этапах работы, можно выяснить правильные ли методы применялись и насколько они эффективны.

На констатирующем эксперименте нами были выявлены следующие результаты:

1) у 30 % (6) учеников низкий уровень общительности, 45 % (9) с средним уровнем общительности и 25 % (5 человек) с высоким уровнем общительности. В классе преобладают ученики со средним уровнем общительности (45%). Это говорит о том, что учащиеся начальной школы стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою дальнейшую работу. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят новых друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомств, помогают своим близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Однако, потенциал этих склонностей не отличается высокой устойчивостью.

2) По методике Михельсона мы определили тип реагирования детей: уверенный, зависимый и компетентный. Результаты показали, что в группе преобладают дети с агрессивным типом реагирования, 37 % детей. Компетентный тип реагирования у 32,6 % детей, зависимый тип реагирования у 30,4 % детей,

Методика Михельсона также предполагает блок умений и результаты показали, что в группе преобладают дети с умением ответить отказом на чужую просьбу, сказать "нет" и преобладают они с агрессивным типом поведения (9 учеников). Также в группе детей плохо сформировано умение в реагировании

на справедливую критику и преобладают дети с агрессивно – компетентным (5 учеников) типом поведения.

По полученным результатам разработали программу по минимизации агрессивного типа реагирования и повышения умения реагирования на справедливую критику.

#### **Литература:**

1.Выготский Л.С. Психология развития человека. – М: Смысл, Эксмо, 2003.

2.Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания. – М.: Педагогическое общество России, 2001.

3.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [текст]: мастера психологии/ С.Л. Рубинштейн.- М.: Педагогика.1989.-Т.2.

УДК 371.12

Курбанова Р.Н., студентка группы 17.1-115  
Костюнина Н.Ю., к.п.н, доцент,  
Институт психологии и образования

## **РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕКЛАССНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Значимость внимания в жизни человека, безусловно, очевидна. Рост темпа жизни, поток информации, расширение человеческих контактов приводят к увеличению объема знаний, которые так необходимы человеку.

Проблема изучения развития внимания в настоящее время становится все более актуальной. Это, прежде всего, связано с высокой динамикой жизни ребенка, где главной задачей становится создание благоприятных условий для учебы.

На сегодняшний день школьная программа насыщена и сложна, и достаточно трудно бывает ребенку, который не сосредоточен, не умеет концентрировать свое внимание на деталях, не усидчив, рассеян и невнимателен. В жизни важно уметь активно сосредотачиваться на чем-либо конкретном, отбросив все случайное и не нужное. Для того чтобы повысить успеваемость детей младшего школьного возраста, необходимо развивать внимание не только на занятиях, но и во внеклассной деятельности.

В ФГОС второго поколения под *внеклассной деятельностью* понимается деятельностьная организация на основе вариативной составляющей базисного учебного (образовательного) плана, организуемая участниками образовательного процесса, отличная от урочной системы обучения: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, школьные

научные сообщества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования.

Изучив концепции различных авторов (Л.С. Выготский, П.Я Гальперин, У. Джеймс, Н.Н. Ланге, Д.Н. Узнадзе), в нашей работе мы под *вниманием* понимаем сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте.

Также нами были изучены характерные особенности внимания младших школьников, а именно:

1) младшие школьники не умеют длительно сосредотачиваться на работе, особенно если она неинтересна и однообразна;

2) у младших школьников недостаточно развито распределение внимания;

3) внимание детей младшего школьного возраста отличается небольшим объемом и малой устойчивостью.

Изучив сущность и характерные особенности внимания младших школьников, мы провели опытно – экспериментальную работу, включающую три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На первом констатирующем этапе для диагностики уровня развития внимания нами было использовано следующие методики, а именно: методика исследования объема внимания «Запомни и расставь точки», методика для оценки избирательности внимания «Расстановка чисел», методика для измерения степени концентрации и устойчивости зрительного внимания «Перепутанные линии», методика для оценки развития переключения и распределения внимания «Шифровка».

По результатам констатирующего этапа мы выяснили, что уровень развития внимания у детей в исследуемой группе находится преимущественно на среднем и низком уровнях. В ходе проведения методики «Запомни и расставь точки» мы выявили, что 24% детей имеют высокий уровень объема внимания, 28% - средний уровень объема внимания, и 48% - низкий уровень. По результатам исследования избирательности внимания по методике «Расстановка чисел» мы выяснили, что 20% детей имеют высокий уровень избирательности внимания, 36% средний уровень, и 44% - низкий. Замеряя концентрацию и устойчивость внимания при помощи методики «Перепутанные линии» мы выявили, что высокую степень концентрации и устойчивости внимания имеют 32% детей в исследуемой группе, 36% детей имеют средний уровень, и у 32% опрошенных детей наблюдается низкий уровень концентрации и устойчивости внимания. В ходе проведения диагностики переключения и распределения внимания при помощи методики «Шифровка» мы выяснили, что высокий уровень переключо-



чения и распределения внимания имеют лишь 4% детей в исследуемой группе, 60% детей имеют средний уровень, и у 36% опрошенных детей наблюдается низкий уровень переключения и распределения внимания.

Следовательно, на наш взгляд, необходима целенаправленная работа по развитию внимания детей младшего школьного возраста. С этой целью нами была разработана и внедрена развивающая программа «Будь внимателен!», включающая эффективные формы и методы развития внимания, такие как, тренинги, игры, упражнения. Занятия проводились по двум видам внеурочной деятельности: игровой и художественной. Например, упражнения «Веселые раскраски»: посмотри внимательно на рисунок. Раскрась аккуратно и красиво. Выучи стихотворение про зайку. В нижних строчках нарисуй только ту фигуру, которая есть на рисунке 1.



Рис 1. Рисование фигурок

Учащиеся регулярно посещали внеклассные занятия. В процессе занятий у детей наблюдался стойкий интерес ко всем играм. Во время работы все дети проявляли инициативу и активность.

После проведения формирующего этапа, мы провели контрольный замер исходных показателей внимания и выяснили, что в уровнях развития внимания детей произошли существенные изменения по всем показателям: «объем внимания» низкий - с 48% до 24%, «произвольность внимания» - низкий с 44% до 20%, «степень концентрации и устойчивости» - средний уровень повысился с 36% до 52% , низкий понизился с 32% до 16% соответственно, «переключение и распределение внимания» - низкий понизился с 36% до 24%.

Для проверки гипотезы был использован параметрический критерий t-Стьюдента. Мы установили, что t-эмп находится в зоне значимости по четырем показателям: «объем внимания», «произвольность внимания», «степень концентрации и устойчивости», «переключение и распределение внимания» (t эмп = 6,42; 6,28; 6,98; 5,36) соответственно.

Результаты научного исследования могут успешно применяться на практике педагогами – психологами, учителями начальных классов с целью разви-

тия внимания детей младшего школьного возраста во внеклассной деятельности.

#### **Литература:**

1. *Выготский Л.С. Развитие высших форм в детском возрасте //Хрестоматия по вниманию. – М., 1976.*
2. *Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л., Экспериментальное формирование внимания. – М.: Директ-Медиа, 2008.*
3. *Джеймс У. Внимание //Хрестоматия по вниманию. - М., 1976. - С. 50-103.*
4. *Ланге Н.Н. Психологические исследования. - М.: Наука, 1914.*
5. *Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. Т 1- 4. - М.: «Труды», 1966.*

УДК 371.12

Ларина Ю.В.,  
Костюнина Н.Ю., к.п.н., доцент

## **КОРРЕКЦИЯ СТРЕСС-ФРУСТРАЦИОННЫХ СОСТОЯНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ**

Данная тема являлась предметом внимания многих авторов, тем не менее, для педагогической психологии исследования в этой области остаются актуальными. В системе психолого-педагогического сопровождения в рамках образовательного процесса необходима разработка методов, направленных на укрепление выносливости и самообладания учащихся, и как следствие, повышение социальной адаптации школьника к условиям современной действительности. Определенную сложность представляет поиск методов работы с разными категориями учащихся.

Определяя фрустрационную реакцию и интенсивность ее проявления как характерный стереотип реагирования, мы исходим из того, что в норме ее проявление свойственно всем людям и оказывает позитивное влияние на социальную адаптацию. В то же время высокая степень фрустрированности способствует формированию негативных черт личности подростка, также как и пониженный уровень ее проявления (М. В. Оршанская). В связи с этим старшеклассникам необходимо развитие конструктивных способов преодоления фрустраций.

Н.Д. Литвинов констатирует: «Фрустрация - психическое состояние человека, вызываемое объективно непреодолимыми или субъективно так воспринимаемыми трудностями, возникающими на пути к достижению цели или к решению задачи; переживание неудачи. Фрустрацию можно рассматривать как одну из форм психологического стресса. Различают: фрустратор – причину, вызывающую фрустрацию, фрустрационную ситуацию, фрустрационную реак-

цию. Фрустрация сопровождается гаммой в основном отрицательных эмоций: гневом, раздражением, чувством вины» [1].

Особенности психического развития старшеклассников, во многом, связаны с его социальной ситуацией развития, которая на сегодняшний день состоит в том, что общество ставит перед человеком необходимую, жизненно важную задачу осуществить именно в этот период профессиональное самоопределение. Если раньше данная задача решалась преимущественно семьей и школой, то сегодня, родители зачастую оказываются не подготовленными в вопросе выбора профессии и тем самым теряют авторитет в глазах ребенка.

Развитие человека в данный период может идти несколькими путями. Старший подростковый может быть бурным: поиски смысла жизни, своего места в этом мире могут стать особенно напряженными. Некоторые старшеклассники плавно и непрерывно продвигаются к переломному моменту жизни, а затем относительно легко включаются в новую систему отношений. Они больше интересуются общепринятыми ценностями, в большей степени ориентируются на оценку окружающих, авторитет взрослых. Возможны и резкие, скачкообразные изменения, которые благодаря хорошо развитой саморегуляции не вызывают сложностей в развитии. Но все старшеклассники в силу небольшого жизненного опыта отличаются большей глубиной переживаний, чем взрослые.

При переходе от подросткового возраста к юношескому происходит изменение в отношении к будущему: если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего. Выбор профессии и типа учебного заведения неизбежно дифференцирует жизненные пути юношей и девушек, закладывает основу их социально-психологических и индивидуально-психологических различий.

Учебная деятельность становится учебно-профессиональной, реализующей профессиональные и личностные устремления юношей и девушек. Ведущее место у старшеклассников занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной жизни, с дальнейшим образованием и самообразованием. Эти мотивы приобретают личностный смысл и становятся значимыми.

Для старшеклассников впервые серьезно встает вопрос о браке и семье. Они начинают выбирать себе партнера для будущей семейной жизни.

Все вышеперечисленное становится основой для сильных переживаний, связанных с овладением своим поведением, своими перспективами и, пока пусть небольшим, но уже имеющимся жизненным опытом.

Чтобы произвести коррекцию фрустрационных состояний и не дать ему развиваться в своем исследовании мы будем опираться на методику арт – терапии.

Арт-терапия опирается на идеях классического психоанализа о том, что мысли и переживания, возникающие в подсознании, чаще всего выражаются в форме образов и символов, а не вербально. Арт-терапевтические образы отражают все виды подсознательных процессов: страхи, конфликты, воспоминания детства, предоставляют возможность для выражения агрессивных чувств в социально-приемлемой манере. Рисование или лепка являются безопасными способами разрядки напряжения. Этот метод удивительно подходит для работы с детьми. Он позволяет вернуть ребенка в ту атмосферу, которая окружала его в до изобразительный период: безусловное принятие, признание достоинств, удовлетворяется потребность в признании, позитивном внимании. Высвобождается психологическая энергия, которая тратится на неэффективное напряжение. Ребенок расслабляется. Демонстративность, негативизм, агрессия уступают место инициативности, творчеству.

Наиболее эффективны в работе с детьми, проявляющими различные виды деструктивного поведения, формы арт-терапии, помогающие воссоздать атмосферу раннего рисования, вернуть ребенка на, так называемый, до изобразительный период. Этому способствует работа с гуашью, песком, водой, бумагой. Действия с гуашью: мазки и линии различного характера (точечные, длинные, широкие, размашистые, ритмичные и пр.), размазывать краску по поверхности (бумаги, стола, стекла и пр., кисточкой, губкой, пальцами, ладонью), смешивать краску (в баночке, на поверхности, целенаправленно или спонтанно).

#### **Литература:**

1. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // *Вопросы психологии*. -1967.-.№6.- С.118-12
2. Мардер Л. *Цветной мир*. СПб, 2001.
3. Прохоров А.О. *Психология неравновесных состояний*. –М.: Издательство Института психологии РАН, 1998. -150с.

## КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

В последние годы научный интерес к проблемам агрессивности детей младшего школьного возраста существенно возрос. Довольно часто общественностью поднимаются вопросы, которые касаются случаев жестокости среди детей младшего школьного возраста не только по отношению к животным, но и к сверстникам. Подобные случаи ужасают выбором способов издевательства в отношении друг друга.

Такое поведение приводит к тому, что дети младшего школьного возраста перестают адекватно общаться и взаимодействовать с окружающими людьми, теряют связь с социальной действительностью и, как следствие, пользуются нежелательными формами поведения.

Значительный вклад в изучении проблемы агрессивного поведения детей младшего школьного возраста внесли А.Бандура, А.Басса, Л.Берковец, Н.Д.Левитов, Р.В.Овчарова, Н.М.Платонова, Т.Г.Румянцева и др. [1, 2, 3, 4, 6, 7, 9].

Согласно теории социального научения (А. Бандура) агрессия и насилие формируются под влиянием агрессивного социального окружения, отрицательных образцов поведения [1]. Согласно теории А. Басса и А. Дарки *агрессия понималась* как любое поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим, как реакцию, как физическое действие или угрозу такого действия со стороны одного человека, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другого человека, в результате чего организм другого человека получает болевые стимулы [6].

В ходе исследования нами были изучены причины и особенности агрессивного поведения детей младшего школьного возраста. Перечислим некоторые причины: особенности семейного воспитания и отношения в семье (отвержение, гиперопека, насилие в семье), стрессы в социальном окружении. Индивидуальные особенности: впечатлительность, восприимчивость, ведущие к возникновению страхов и тревожности, различные заболевания.

Также мы выделили наиболее яркие особенности проявления агрессивности в младшем школьном возрасте: дети часто теряют контроль над собой, спорят, ругаются, не думают о последствиях своих поступков, в своих проблемах винят окружающих, выражают свои чувства действиями, а не словами, их не волнуют страдания жертвы, им присуща эмоциональная грубость, озлоблен-

ность в отношении, как сверстников, так и окружающих взрослых.

В ходе исследования мы доказали, что эффективным средством коррекции агрессивного поведения является арт-терапия. *Арт-терапия* - метод психотерапии, использующий для лечения и психокоррекции художественные приемы и творчество, такие как рисование, лепка, музыка, фотографии, кинофильмы, книги, актерское мастерство, создание историй и многое другое. *Основная ее цель* состоит в гармонизации развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания.

В арт-терапии много различных техник: арт-терапия (изотерапия), библиотерапия (сказкотерапия), музыкотерапия, драматерапия, танцевально-двигательная терапия, куклотерапия, песочная терапия [8].

Для снижения агрессивного поведения необходима профилактическая работа. Российское государство и общество сегодня предлагает различные варианты профилактики и психолого-педагогической помощи: консультативные службы и центры, программы с целью развития личности и содействия в решении трудностей в установлении взаимоотношений, эмоциональных срывов, личностных проблем.

*Под профилактикой* в отечественной социальной психологии понимаются совокупность государственных, общественных, социально – медицинских, психолого-педагогических и организационных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение и нейтрализацию основных условий и причин, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении детей.

*Под педагогической профилактикой* агрессивного поведения понимается специфический социально-педагогический процесс воздействия и взаимодействия педагогов и студентов в образовательных учреждениях, направленный на предупреждение агрессивного поведения детей младшего школьного возраста. Для предупреждения агрессивного поведения младших школьников нами была разработана единая комплексная коррекционная программа «Стоп агрессии!». Цель программы - коррекция агрессивного поведения детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии.

Исследование было проведено в общеобразовательной школе МБОУ «Гимназия № 36», Авиастроительного района, города Казани РТ. В исследовании приняли учащиеся 4А класса, возраст 9-10 лет. В нашей исследовательской работе мы использовали следующие методики: 1) методика диагностики показателей и форм агрессии А.Басса и А.Дарки, 2) метод проективного теста «Несуществующее животное» М.З. Друкаревич для изучения индивидуально-личностных особенностей субъекта, его эмоциональной сферы, сферы межличностных отношений. На констатирующем этапе эксперимента видно, что у

учащихся 4-А класса большинство детей склонны проявлять подозрительность (59%) и испытывать чувство вины (63%), уровни негативизма отмечается как средний и высокий (41%), также уровень раздражительности как низкий и средний (41%). Средние показатели индексов враждебности и агрессивности достаточно высокие. Высокий уровень чувства вины показывает, что младшие школьники излишне самокритичны и во многих жизненных неурядицах и конфликтах с окружающими винит себя. Высокий уровень обиды и подозрительности показывает, что младшие школьники достаточно обидчивы, подозрительно относятся к людям, могут затаивать обиду и не всегда высказывают реальные мысли окружающим людям, раздражаются по пустякам.

После проведения диагностики мы проводили формирующие мероприятия. Основными методами профилактики в нашей работе выступили упражнения по арт-терапии, беседы, ролевое проигрывание ситуации, этюды, пантомимы, изо-терапия, подвижные игры, ауторелаксация и другие. Предметом обсуждения на наших занятиях были чувства, эмоции, настроения, ощущения и переживания каждого из участников. Во время проведения коррекционной программы младшие школьники активно участвовали на занятиях, с интересом выполняли упражнения, активно отвечали на вопросы, стали с уважением относиться к своим одноклассникам и не перебивали отвечающих. Групповые занятия родителей с младшими школьниками оказались весьма продуктивными, этому свидетельствуют их сплоченность и возникшее взаимопонимание между ними, что стало явно наглядно ближе к третьему занятию. После проведения занятий младшие школьники осознали, что такое агрессивное поведение; как оно проявляется. Во время ролевого проигрывания ученики ощутили и почувствовали себя в роли родителя, поняли, что агрессия может быть у каждого и определили для себя, насколько агрессия негативна для себя и окружающих. Этюды ознакомили ребенка с эмоциями и эмоциональным состоянием. Пантомима помогла младшим школьникам понять через жесты эмоциональное состояние человека. Изотерапия помогла почувствовать и увидеть другого человека, с помощью рисунков. Подвижные игры помогли выплеснуть энергию, почувствовать себя в группе, определиться с комфортной дистанцией. Ауторелаксация снимала внутренний дискомфорт, усталость, младшие школьники осознали свое эмоционального состояния.

По результатам вторичной диагностики по методике оценки уровня агрессивности  $t_{эмп.}$  находилось в зоне значимости по пяти шкалам из восьми. Младшие школьники, имеющие на констатирующем этапе эксперимента средний и высокий уровень агрессивности, на контрольном этапе показали снижение уровня агрессивности. Полученные данные дают основания говорить, что

система разработанных мероприятий по коррекции детской агрессивности, способствовала развитию у участников занятий контроля над собственным поведением, формированию навыков рефлексирования ситуации межличностного общения, а так же на 10-20% помогла снизить уровень проявления различных видов агрессии и враждебности.

Курс проведенных занятий средствами арт-терапии, направленный на снижение агрессивности, привел к положительным изменениям: минимизировал вспыльчивость детей, их обидчивость, мстительность, нетерпимость к мнению других и недоверия к окружающим, дети стали на уроках более дисциплинированными, сформировалась положительная модель поведения и дружеские взаимоотношения со сверстниками, сформировались навыки конструктивного разрешения конфликтных ситуаций и сдерживание негативных реакций.

Таким образом, можно сделать вывод, что программа профилактики агрессивного поведения детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии «Стоп агрессии!» содержит эффективные формы и методы снижения агрессивного поведения и может быть использована педагогами, психологами, социальными работниками в профессиональной деятельности по предотвращению агрессивного поведения детей младшего школьного возраста.

#### **Литература:**

1. Бандура А., Уолтерс Р. *Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений.* — М., 1999. - 201 с.
2. Берковец Л. *Агрессия: Причины, последствия и контроль.* — СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. - 135 с.
3. Левитов Н.Д. *Проблема характера в современной психологии* — М.: Педагогика, 2007. - 139 с.
4. Овчарова, Р.В. *Психология родительства: учебное пособие для вузов.* - М.: Академия, 2005. — 368 с.
5. Овчарова Р.В. *Справочник соц. педагога.* — М.: ТЦ «Сфера», 2004. - 103 с.
6. *Опросник Басса-Дарки — выявление форм агрессивных и враждебных реакций.* 1996. -13 с.
7. Платонова З.Н. *Агрессия как фактор адаптации подростков, занимающихся спортом // Спортивный психолог.* 2009. № 3. - 67 с.
8. *Практикум по арт-терапии / Под ред. Копытина.* - СПб.: Питер, 2001. - 326 с.
9. Румянцева Т.Г. *Агрессия: проблемы и поиск в западной философии и науке* — М., 1991. - 198 с.
10. Румянцева Т.Г. *Понятие агрессивности в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии.* №1 — 1991. - 412 с.



## ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ребенок, появившись на свет, попадает в социальный мир взрослых, и с детства начинает знакомиться с нормами и правилами, установленными в данном обществе, накапливает социально значимые умения и навыки, адаптируется к новым условиям жизни, учится новому поведению. Таким образом, у ребенка формируется такое значимое качество, как социальная компетентность.

Для становления ребенка как личности - процесс формирования социальной компетентности является важным жизненным этапом. Это и определяет актуальность и необходимость разработки данного вопроса. Изучением вопроса о развития социальной компетентности в свое время занимались такие известные психологи как, Л.С. Выготский, СЛ. Рубинштейн, Т.И. Чиркова.

В нашем исследовании мы рассмотрим понятие «социальной компетентности» относительно дошкольного возраста. Практика показывает, что именно на данном возрастном этапе процесс формирования социальной компетентности протекает более благоприятно и эффективно [3]. В дошкольном возрасте ребенок начинает знакомиться с правилами жизни в обществе, у него раскрывается возрастной потенциал, таланты и способности; идет подготовка к школьному обучению, а позднее - к взрослой жизни [2]. Важно отметить что, процесс формирования социальной компетентности необходимо для полноценного развития ребенка-дошкольника. Исходя из этого, в своих трудах О.А. Сафонова дает определение понятию социальной компетентности дошкольника, и она раскрывает это понятие как, «одно из ведущих линий полноценного развития ребенка».

Борисова О.Ф. в своем исследовании «Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста» рассматривает данное понятие, с другой точки зрения. Автор понимает под этим понятием, приобретаемые дошкольником компетенции, необходимые для вхождения в общество (познавательные, коммуникативные, общекультурные, физические, ценностно-смысловые, личностные) ценные для его последующей жизни умения и навыки коллективного поведения и коллективной деятельности, умение принимать общие цели, осуществлять познавательную деятельность. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что только социально компетентный ребенок может полноценно и эффективно взаимодействовать в коллективе, выполнять общественно важные поручения, принимать важные решения, найти свое место в обще-

стве. В свою очередь у ребенка формируется социальный опыт жизни, раскрываются скрытые потенциальные возможности и способности, развиваются коммуникативные и волевые качества. Другими словами, происходит процесс социализации.

Яппарова Г.М. рассматривает данное понятие как, качество личности дошкольника, сформированное в процессе активного творческого освоения социальных отношений, возникающих на разных этапах и разных видах социального взаимодействия, а также усвоение ребенком этических норм, необходимые для эффективного построения и регулирования межличностных и внутриличностных социальных позиций, отношений.

Другой концепции придерживаются С.Уотер и Р.Сроуф. Авторы понимают под этим понятием, раскрытие скрытых потенциальных возможностей, способностей дошкольников и использование внешних ресурсов общества с целью достижения хороших результатов в полноценном развитии.

А. У. Пффингстен и Р. Хинтч акцентируют внимание не на знаниях ребенка, а на способах его поведения. Социальная компетентность определяется ими как «владение когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения, которые в определенных социальных ситуациях ведут к долгосрочному благоприятному соотношению положительных и отрицательных следствий».

По мнению И.А. Кудяевой, социальная компетентность - интегральное качество личности ребенка, позволяющее ему, с одной стороны, осознавать свою уникальность и быть способным к саморазвитию, самообучению, а с другой - осознавать себя частью коллектива, общества, уметь выстраивать отношения и учитывать интересы других людей, брать на себя ответственность и действовать, исходя из общих целей, на основе ценностей как общечеловеческих, так и того сообщества, в котором ребенок развивается.

В научных работах А.Г.Гогобиридзе [1], Т.В.Ермоловой, Ю.А. Лебедева, Л.В.Трубайчук, Р.М. Чумичевой и др. вопросы формирования социальной компетентности дошкольника разрабатываются, но недостаточно активно и полно.

В ходе ознакомления с определениями различных авторов, мы выяснили, что социальная компетентность - это сложное и интегральное понятие, состоящее из различных компонентов. Исходя из этого, далее рассмотрим структуру социальной компетентности у детей- дошкольников. Для этого обратимся к классификации Сафоновой О.А. Она выделяет компоненты социальной компетентности у дошкольников следующим образом:

1.Когнитивный компонент:

- общие представления детей об общественных нормах, правилах жизни в социуме, об общественных формах поведения;

- понимание ребенком последствия своих и чужих поступков, ответственность за них, их влияния на эмоциональное состояние окружающих;

## 2. Эмоциональный компонент:

- чувство отзывчивости, сочувствия, эмпатии ;

- умение самостоятельно принимать эффективные решения, выходить из конфликтных ситуаций, иметь несколько вариантов пути выхода из проблемы и уметь выбирать из них более подходящее и эффективное;

## 3. Поведенческий компонент:

- умение получать необходимую информацию и умение пользоваться им при необходимости, в зависимости от ситуации;

- умение включаться в коллективные дела, выполнять общественные поручения, быть ответственным за свое решение и поведение.

Все эти компоненты в дошкольном возрасте только начинают формироваться, и от их успешного формирования во многом зависит дальнейшее становление ребенка как личности.

После изучения психолого-педагогической литературы по проблеме исследования можно сделать следующий вывод: что в дошкольном возрасте важным является формирование такого личностного качества, как социальная компетентность. В результате этого процесса, ребенок приобретает относительную автономность и самостоятельность в поведении, в принятии решений, меняется характер взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Он усваивает новые пути выхода из проблемных ситуаций, учится самостоятельно принимать решение и выходить из конфликтных ситуаций, просить о помощи и оказывать ее сам. Именно, в дошкольном возрасте закладывается основа социальной компетентности ребенка, которая определяет направления развития и успешной адаптации ребенка в меняющемся обществе.

## Литература:

1. Гогоберидзе А.Г. *К проблемам познания и понимания ребенка дошкольного возраста //Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.*

2. *Экспериментальное исследование социальной компетентности детей дошкольного возраста /Л.В. Гордиевских. <http://www.rae.ru/forum2011/123/1855>*

3. *Свирская Л.В. Организационно-педагогические условия становления начал ключевых компетентностей ребенка дошкольного возраста: дис.... канд. пед. наук.- Великий Новгород, 2004.*

## КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ МЕТОДОМ АРТ-ТЕРАПИИ

В настоящее время тема агрессивного поведения подростков является одной из наиболее актуальных тем в педагогике и психологии. Нарастающая волна детской преступности и увеличение числа детей, склонных к агрессивным формам поведения – все это говорит о том, что ситуация ухудшается и с этой проблемой необходимо незамедлительно бороться.

Целью нашего исследования является коррекция агрессивного поведения подростков методом арт-терапии. Мы использовали в нашей работе следующие методы: теоретический анализ литературных источников по проблеме исследования; опросник «Реактивная-Проактивная агрессия» (авторы К.Додж, Р.Лобер, Л.Гацке-Копп и Д.Линам).

Наша исследовательская работа состоит из трех этапов:

На первом этапе осуществляется анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования; определялся научный аппарат и база исследования; подбирались методики опытно-экспериментального исследования.

На втором этапе мы проводим методику по выявлению склонности к агрессивному поведению, осуществляем работу программы по преодолению агрессивного поведения у подростков.

На третьем этапе проводится систематизация и обработка результатов исследования, формируются теоретические и экспериментальные выводы.

В своей работе мы опирались на термин «агрессивное поведение» взятое из Педагогического энциклопедического словаря. Агрессивное поведение (от лат. *aggredior* - нападаю, франц. *agressif* - вызывающий, нападающий, воинственный) — мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический или моральный ущерб людям, вызывающее у них психологический дискомфорт (отрицательные переживания, состояние напряжённости, страха, подавленности и т.п.). Агрессивное поведение проявляется во всех возрастах. И подростковый возраст не исключение. Подростковым возрастом принято считать период развития ребенка от 11 до 16 лет. Особенностью агрессивного поведения в подростковом возрасте является то, что ребенок в это время переживает два переломных момента: первый – это психофизиологический, связанный с внутренними гормональными и физиологическими изменениями, влекущими за собой телесные изменения, неосознанное половое

влечение, а также эмоционально—чувствительные изменения и второй – социальный, окончание детства и переход в мир взрослых, связанный с развитием у подростка критического рефлектирующего мышления в рассудочной форме.

Особенностью подросткового возраста также является кризис идентичности, тесно связанный с кризисом смысла жизни. Становление идентичности может происходить на фоне социально-благополучного окружения подростка при высоком уровне взаимопонимания с близкими взрослыми, сверстниками при достаточно высокой самооценке. Выбор образцов поведения в этом случае осуществляется в реальном круге общения. При неблагоприятной ситуации, чем нереальнее эти образцы, тем сложнее переживается подростком кризис идентичности, тем больше у него проблем с окружающими.

Еще одна из причин подросткового кризиса и конфликтов с окружающими в этом возрасте – переоценка своих возросших возможностей, которая определяется стремлением к известной независимости и самостоятельности, болезненное самолюбие и обидчивость. Повышенная критичность по отношению к взрослым, острая реакция на попытки окружающих умалить их достоинство, принизить их взрослость, недооценить их правовые возможности, являются причинами частых конфликтов в подростковом возрасте.

В подростковом возрасте агрессивное поведение, прежде всего, проявляется в школе, на улице, дома в отношении рядом находящихся людей. Это могут быть как физически агрессивное поведение, так и вербальное выражение агрессивности (грубые слова), в меньшей степени агрессия выражена в отношении к неодушевленным предметам, но всё же, если присмотреться она существует. Агрессивное поведение определяется влиянием семьи, сверстников, учебным заведением, а также массовой информации.

Итак, кризис подросткового возраста - явление, свидетельствующее о развитии личности, но при наличии некоторых неблагоприятных факторов и условий это кризисное состояние, которое приводит к агрессивному поведению.

Существует множество способов борьбы с агрессивным поведением. Мы в данной работе в качестве метода коррекции агрессивного поведения подростков выбрали метод арт-терапии как наиболее экологичный и ресурсный метод в практической психологии.

Термин «арт-терапия» (art - искусство, arttherapy – терапия), буквально переводится как терапия искусством. Это терапевтический метод, основанный на лечебном влиянии общения в сочетании с творчеством. Арт-терапия является специализированной формой психотерапии, основанной на сильном влиянии искусства и творчества. Стратегической целью арт-терапии является гармонизи-

зация развития личности через развитие способностей самовыражения и самопознания клиента через искусство.

В нашей стране и за рубежом растет интерес к применению методов арт-терапии в психологии, образовании, в социальной сфере и других областях. Арт-терапия - относительно новый метод психотерапии, развивающийся со второй половины 40-х годов прошлого столетия.

Арт-терапия имеет ряд преимуществ перед другими психолого-педагогическими средствами коррекции:

1) Практически каждый человек (независимо от своего возраста) может участвовать в арт-терапевтической работе, которая не требует от него каких-либо способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков;

2) Арт-терапия является средством преимущественно невербального общения. Это делает ее особенно ценной для тех, кто недостаточно хорошо владеет речью, затрудняется в словестном описании своих переживаний;

3) Арт-терапевтическая деятельность является мощным средством сближения людей. Это особенно ценно в ситуациях взаимного отчуждения, при затруднении налаживания контактов;

4) Продукты изобразительного творчества являются объективным средством настроений и мыслей человека, что позволит использовать их для оценки состояния, проведения соответствующих исследований;

5) Арт-терапия является средством свободного самовыражения, предполагает атмосферу доверия, терпимости и внимания к внутреннему миру человека;

6) Арт-терапевтическая деятельность в большинстве случаев вызывает у людей положительные эмоции, помогает преодолеть апатию и безынициативность, сформировать более активную жизненную позицию;

7) Арт-терапия основана на мобилизации творческого потенциала человека, внутренних механизмов саморегуляции.

Для коррекции агрессивного поведения подростков применяется арт-терапия как метод невербальной, в том числе изобразительной экспрессии, выражения чувств и эмоций. Арт-терапия очень выгодна в работе с агрессивными подростками. Это связано с такими ее достоинствами, как полное отсутствие дискриминации по какому бы то ни было признаку; возможность невербального общения, так как часто подростки из неблагополучных семей недостаточно хорошо владеют речью; возможность актуализации латентных ролей и состояний, тех форм поведения, которые находятся в «вытесненном» виде либо слабо

проявлены у подростка в повседневной жизни; возможность свободного самовыражения и самопознания и многое другое.

Арт-терапия имеет широкие возможности в коррекционной работе с подростками. Творчество тесно связано с жизнью ребенка. Чувства и эмоции нередко находят выход с помощью используемых подростками символов. Происходит смешение внутренней и внешней реальности. В своем творчестве подросток, не задумываясь, рисует то, что чувствует. Именно через творческую деятельность можно добиться коррекционного эффекта в работе с подростками, склонными к агрессивному поведению. Ребенок-подросток часто не может выразить словами, что он чувствует, какие эмоции переживает в данный момент, но зато он может рисовать, лепить, фантазировать и через предметы своего творчества общаться с окружающим миром и близкими людьми. На арт-терапевтических занятиях искусство не является самоцелью. Это лишь средство, которое помогает лучше понять себя. Цель данных занятий не научить подростка рисовать или лепить, а помочь средствами искусства справиться с проблемами, вызывающими у него негативные эмоции, которые зачастую он не может вербализовать и дать выход творческой энергии.

Каждый изобразительный материал задает определенный диапазон возможных способов действия с ним, стимулирует подростка к различным видам деятельности. Так, для работы с агрессивным поведением, в наибольшей степени, подходят пластилин и тесто. Выражение негативных эмоциональных состояний посредством определенных манипуляций с пластичными материалами снижает вероятность агрессивного поведения со стороны самого подростка по отношению к другим.

К методическим приемам, осуществляемым в арт-терапии, относят следующее: пластические этюды, терапевтические сказки, игры и задания на развитие произвольности поведения, дыхательные упражнения, терапия песком, терапия музыкой, дыхательные упражнения, составление коллажей и аппликаций, рисование, драма-терапия, танцевальная терапия, мандала-терапия.

В своем исследовании чтобы замерить склонность к агрессивному поведению подростков мы использовали опросник «Реактивная-Проактивная агрессия» авторы К.Додж, Р.Лобер, Л.Гацке-Копп и Д.Линам. Методика позволяет выявить уровень агрессивного поведения, но и его тип. Экспериментальной базой нашего исследования стала МБОУ «Гимназия №6» города Казани. В выборке приняло участие 27 человек учащиеся 7а класса. Результаты получились следующие: 72% испытуемых склонны к агрессивному поведению. Тип агрессивного поведения преобладает в основном вербальный, его выбирают 43% испытуемых. На втором месте находится физический тип выражения агрес-

сивного поведения, его выбирают 21% испытуемых. Третье место занимает обида, этот тип агрессивного поведения выбирают 8% испытуемых. Как можно увидеть из результатов ситуация складывается не лучшим образом: больше половины испытуемых склонны к проявлению агрессивного поведения.

На данном этапе нашей работы мы осуществляем программу арт-терапии, направленную на коррекцию агрессивного поведения подростков и надеемся на положительные результаты по ее осуществлению.

УДК 371.12

Назипова Г.Х., студентка ИПО КФУ  
Биктагирова Г.Ф., к.п.н., доцент КФУ

## **ВЛИЯНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ШКОЛЬНУЮ ТРЕВОЖНОСТЬ**

Тревожность характерна каждой личности, и у каждого человека есть свой уровень оптимальной, то есть полезной тревожности. Но когда этот уровень повышается и предоставляет человеку неудобства, то можно говорить о неблагополучии личности.

Сегодня мы можем найти и ознакомиться с большим количеством исследований на тему тревожности, благодаря этому можно сформировать четкое и полное понимание данной эмоции. При работе над данной темой, первоначальной задачей было изучение понятий «межличностные отношения» и «тревожность». Для решения данной задачи мы изучили психолого-педагогическую литературу по данному вопросу.

В.П. Зинченко и Б.Г. Мещеряков под **тревожностью** понимают «индивидуальную психологическую особенность, проявляющуюся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Рассматривается как личностное образование или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов» [3].

Тревожность изучали такие зарубежные исследователи, как З. Фрейд, А.Адлер, К. Хорни, С. Салливен, Э. Фромм и отечественные ученые А.С. Спиваковская, Л.М. Костина, А.М. Прихожан, О.А. Коробанова, Р.С. Немов, М.И. Еникеев, Р.В. Кисловская, Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова.

Тем не менее, проблема тревожности по-прежнему актуальна, особенно недостаточно рассмотрены на сегодняшний день аспекты влияния школьной тревожности на личностные взаимоотношения в коллективе младших школьников. Это обусловило выбор темы нашей работы.



Проблема межличностных отношений младших школьников рассматривалась в основном такими авторами как Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, В.Р. Кисловская, А.В. Киричук, В.С. Мухина, В.В. Абраменкова. Межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний людей в ходе деятельности совместной и деятельности. Это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга [2].

В ходе решения этой задачи было выявлено, что межличностные отношения – это совокупность связей, складывающихся между людьми в форме чувств, суждений и обращений друг к другу. Следует отметить, что тревожность – это свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях [1].

Далее мы решили вторую задачу с помощью психолого-педагогической литературы и выявляли особенности межличностных отношений в младшем школьном возрасте. К основным особенностям относятся: общение детей основывается на взаимной эмпатии, общих интересах, на успешности в учебе, на половом признаке; дети младшего школьного возраста еще не способны выбирать друзей по определенным качествам личности; отношения между мальчиками и девочками нужно всегда контролировать и при необходимости корректировать, чтобы построить правильные взаимоотношения.

Чтобы решить третью задачу, мы изучили особенности проявления школьной тревожности с помощью психолого-педагогической литературы. Основными причинами появления школьной тревожности являются: внутриличностные конфликты самого ребенка; трудности во взаимоотношениях с родителями, с учителями в школе, с одноклассниками, со сверстниками; трудности в усвоении учебных дисциплин; физические и определенные психические нарушения здоровья. К основным признакам, по которым можно определить школьную тревожность, относятся: волнение, повышенное беспокойство в учебных ситуациях, в классе, ожидание плохого отношения к себе со стороны учителей и одноклассников. Дети с повышенным уровнем школьной тревожности боятся показаться не таким, как все остальные, боятся сделать что-то неправильно, сами принимать решения и у них заниженная самооценка.

Для решения последней задачи, нами было проведено эмпирическое исследование влияния межличностных отношений детей младшего школьного возраста на школьную тревожность. Для этого было проведено, анализированы и проинтерпретированы данные, полученные при проведении методик «Капитан корабля» и «Диагностика уровня школьной тревожности» Филлипса. По

результатам второй методики мы можем сказать, что всем восьми факторам были выявлены дети с повышенным и высоким уровнем тревожности. И самым сильно вызывающим тревожность у детей стал фактор - проблемы и страхи в отношениях с учителями. После чего был проведен корреляционный анализ между социальным статусом каждого ребенка и результатами по методике диагностики уровня школьной тревожности. В ходе проведения корреляции были получены слабые корреляционные связи (баллы соц. статуса и общая тревожность в школе ( $r_{xy} = -0,21$ ); баллы соц. статуса и переживание соц. стресса ( $r_{xy} = -0,43$ ); баллы соц. статуса и страх не соответствовать ожиданиям окружающих ( $r_{xy} = 0,23$ )). Вследствие этого, сделан вывод, что межличностные отношения детей младшего школьного возраста не влияют на школьную тревожность. Значит, наша гипотеза не подтвердилась.

#### **Литература:**

1. Немов Р.С. Психология: учеб. пособие для вузов.- М.: Владос, 2003.- 259с.
2. Психологический словарь/ авт.-сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л. М. Балабанова; под ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.
3. Тревога. Тревожность. Явления тревожного ряда / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова - М.: Педагогика-Пресс, 2009. -386 с.

УДК 371.12

Нурғалимова Л.М., студентка 5 курса  
Парфилова Г.Г., к.п.н., доцент

## **ПРОФИЛАКТИКА И ПРЕОДОЛЕНИЕ АГРЕССИВНОСТИ У ПОДРОСТКОВ**

Проблема агрессии детей весьма актуальна в наши дни. Воспитатели в детских садах, учителя в школе, родители отмечают, что агрессивных детей становится с каждым годом все больше и больше.

Повышенная агрессивность детей является одной из наиболее острых проблем для нашего общества в целом. И связано это в том числе с изменениями социально-экономической обстановки, отражающейся на внутрисемейной ситуации. Актуальность темы важна, потому что детей с таким поведением становится все больше. Что касается работы с агрессивными детьми, то выступает спрос на разработанность эффективных методов, приемов и техник работы с детьми, у которых поведение несет агрессивный характер. Отметим, что применение эффективных методов и приемов научит детей контролировать свое поведение, научит их адекватно реагировать на выпады окружающих, анализировать поступки, прививать детям навыки эмпатийности, толерантного общения, улучшить эмоциональное состояние. Мы считаем, особенно важной явля-

ется помощь подросткам, агрессивность у которых находится на ранней стадии. Если вовремя заметить в поведении детей предпосылки к проявлению агрессивности, то можно предотвратить «яркое» проявление агрессивного поведения. Вовремя использованные меры в будущем повлияют на благоприятное и гармоничное развитие детей.

Ряд неблагоприятных факторов влияют на формирование агрессивного поведения и его проявления. Можно отметить такие факторы, как: ухудшение социальных условий жизни детей; кризис семейного воспитания; невнимание школы к нервно-психическому состоянию детей; увеличение доли патологических родов, которые оставляют последствия в виде повреждений головного мозга ребенка.

Свою долю на проявление агрессивного поведения вносят и средства массовой информации, кино - и видео, компьютерные игры, интернет. В них мы часто видим, как пропагандируют насилие, жестокое, грубое обращение с животными и т.д. В последние годы научный интерес к проблемам детской агрессивности возрос. Но нужно отметить, что работы больше направлены на исследование теоретических рассуждений о ее механизмах и проявлениях. Мы считаем, особенно важной является помощь обучающимся, агрессивность, которых находится только в стадии становления. Это позволяет предпринять меры, которые в будущем повлияют на благоприятное и гармоничное развитие детей.

Следует отметить, что проблема агрессии является не новой, как для психологической, так и для педагогической науки. Агрессивности посвящены труды А. Бандуры, А. Басса, Л. Берковица, Ф.Е. Василюка, Ю.В. Егошкина, Я.Л. Коломинского, К. Лоренца, А.В. Петровского, С. Розенцвейга, Л.М. Семенюк, З. Фрейда и др. учёных [1].

В нашем исследовании мы будем придерживаться определения агрессивности данной А.А. Реаном: «агрессивность – это готовность к агрессивным действиям в отношении другого, которую обеспечивает (подготавливает) готовность личности воспринимать и интерпретировать поведение другого соответствующим образом». По мнению А.А. Реаном, агрессивность как личностная черта входит в группу таких качеств, как враждебность, обидчивость, недоброжелательность. Исходя из этого автор выделяет потенциально агрессивное восприятие и потенциально агрессивную интерпретацию как устойчивую личностную особенность мировосприятия и миропонимания [2].

Пик проявления агрессивности наблюдается в подростковом возрасте. Так как этот возрастной период характеризуется, как «трудный», «переломный» период в жизни подростков. В поведении детей этого возраста мы можем наблюдать непослушание, ругательства по отношению к окружающим, гру-

бость, брань, сплетни, клевету. Также нанесение телесных повреждений как, к окружающим, так и неживым предметам показывают физическую агрессию у детей.

Итак, отметим основные причины проявлений детской агрессивности. Такими являются: стремление привлечь к себе внимание других, особенно внимание сверстников; стремление получить желанный результат; стремление быть главным; защита и месть; желание ущемить достоинство другого с целью подчеркнуть свое превосходство.

Среди психологических особенностей, обычно выделяют: недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков; сниженный уровень саморегуляции; неразвитость игровой деятельности; сниженную самооценку; нарушения в отношениях со сверстниками.

Целью нашей экспериментальной работы явилось исследование уровня агрессивности у подростков. Психолого-педагогический эксперимент проводился в гимназии №96 Вахитовского района г. Казани. Выборку составили 28 респондентов в возрасте 11-12 лет.

Для выявления уровня агрессивности у подростков мы использовали следующие методики:

1. Опросник Басса-Дарки;
2. Тест Кеттела (подростковый вариант).

Анализируя результаты, полученные в ходе констатирующего эксперимента с помощью методики «Диагностика агрессивности Басса-Дарки», нами были получены следующие результаты.

Индекс враждебности учеников равен 9,8 баллам, это выше, чем нормы враждебности, которые находятся в диапазоне 3,5 - 9,5 по опроснику Басса – Дарки.

Индекс агрессивности учеников равен 17 баллам, что соответствует норме агрессивности, которая равна 17 – 25 баллам.

В результате анализа полученных данных по видам агрессий высокий показатель у подростков по шкале чувства вины, то есть, внутренние переживания, угрызения совести составляет 75%. Это может привести к заниженной самооценке учащихся. Также высокий уровень выявлен по шкале физическая агрессия, которая составляет 50% учащихся. Физическая агрессия характеризуется драками, нанесением телесных повреждений, и т. д.

По результатам проведения диагностики по методике «Тест Кеттела», нами были получены следующие данные.

Фактор А (шизотимия-аффектомия) имеет тенденцию к низким значениям, он составляет 6,07, при норме 12,9-13,1, это свидетельствует о том, что че-

ловец сдержанный, обособленный, критичный, холодный. Также тенденция к низким значениям выявлена по фактору Е (пассивность-доминантность) среднее значение составляет 6,17 при норме 13,6-14,1 это означает что, дети уступчивы, зависят от других. Фактор С (степень эмоциональной устойчивости), равен 4,45 при норме данных от 5,3-6,7 и означает, что испытуемые чувствительны, эмоционально менее устойчивы. Легко расстраиваются. По фактору I (реализм-сензитивность) среднее значение составляет 5,67, при норме 9,6-14,1 и показывает практичность, самодовольность испытуемых. Среднее значение по фактору Q3 (степень внутреннего напряжения) составляет 5,1, при норме 13,2-13,6 - что характеризует низкий волевой контроль у учащихся. В целом, по опроснику Р.Кеттелла значения отклоняются в сторону низких стенов.

Таким образом, исследуемых подростков можно считать не враждебными и не агрессивными. Но, всё таки, результаты свойств личности, полученные по «Тесту Кеттелла» говорят о том, что дети, возможно, испытывают эмоциональную нестабильность, повышенную чувствительность, которые в свою очередь ведут к проявлениям агрессивного поведения. Поэтому нами была разработана программа профилактики агрессивности для подростков, которая на сегодняшний день реализуется.

#### **Литература:**

1. Бандура А., Уолтерс Р. *Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений.* – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО - Пресс, 2000. – 512с.
2. Реан А.А. *Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал.* 1996. - Т. 17. - №5. - С. 3-18.

**УДК 371.12**

Нуриева Е.Г., педагог-психолог МАДОУ № 55 г. Казани  
Султанова М.Р., педагог-психолог МБОУ № 162 г. Казани

## **ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС**

Изменения в социальной и экономической сферах жизни людей приводят к росту напряженности в межличностных отношениях. Проблема межличностных конфликтов и их позитивного разрешения приобретает сегодня особую значимость. Не вызывает сомнения тот факт, что специфика поведения в конфликте, готовность или неготовность разрешать конфликтные ситуации начинают складываться в детстве. Именно в дошкольном возрасте формируются

представления о конфликте и конфликтных ситуациях, характер которых во многом определяет реальное поведение ребенка [1].

По целевым ориентирам на этапе завершения дошкольного образования по федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) ребенок должен быть способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, стараться разрешать конфликты. Он должен уметь выражать и отстаивать свою позицию по разным вопросам. Хорошо, если ребенок будет способным сотрудничать и выполнять как лидерские, так и исполнительские функции в совместной деятельности, будет понимать, что все люди равны вне зависимости от их социального происхождения, этнической принадлежности, религиозных и других верований, их физических и психических особенностей. У дошкольников должны быть сформированы механизмы отношений, основанных на сотрудничестве и взаимопомощи [6]. Взрослые должны заложить основы воспитания, основанные на доброжелательности, готовности выручить сверстника, умении считаться с интересами и мнением товарищей по игре, справедливо решать споры.

*Актуальность темы* обусловлена важностью проблемы предупреждения конфликтного поведения у детей старшего дошкольного возраста для дальнейшего благоприятного перехода детей к школьному общению. Современные федеральные стандарты подчеркивают, что именно успешная ранняя адекватная социализация к условиям школы напрямую зависит от того, как в дошкольный период ребенок научился бесконфликтному поведению. Из этого следует, что при работе с данным возрастом детей мы можем и должны ответственно продумать и выстроить работу с дошкольниками так, чтобы научить их конструктивно выходить из конфликтных ситуаций и уметь справляться с провокативным поведением сверстников.

*Дошкольное детство* является важным периодом в психическом и личностном развитии ребенка. Каждый возрастной период связан не только с дальнейшим развитием, но и с существенной перестройкой познавательной деятельности и личности ребенка, необходимой для его успешного перехода к новому социальному статусу - статусу школьника [6].

Теоретический анализ методической литературы по проблеме детской конфликтности показал, что в дошкольном возрасте конфликтные ситуации играют важную роль, как и в формировании личности в целом, так и в морально-этическом развитии и в формировании ценностных ориентаций дошкольников. Переживания, возникающие в конфликтной ситуации, связанные с необходимостью выбора и обусловленные, прежде всего эмоциональ-

ной оценкой значимого взрослого, на начальной стадии развития ценностных ориентации, способствуют фиксации правил поведения, за которыми скрывается личностная ценность [5].

*Детские конфликты* могут возникать по поводу ресурсов, связанных с предметами, интересами, трудностями в общении (отношений), ценностями и потребностями.

*Рассмотрим факторы, обостряющие протекание конфликта в дошкольном возрасте:*

- чрезмерное повышение и проявления таких эмоций, как гнев, страх, тревога, разочарование
- проявление безразличия со стороны взрослого на возникший конфликт
- отсутствие попыток установления и поддержания отношений
- эскалация, тиражирование конфликтной ситуации, увеличение числа детей, участников конфликта
- вовлечение родителей.

*Факторы, ведущие к ослаблению конфликта:*

- уход на нейтральную сторону
- беседа, объяснение, но не демонстрация
- снижение «нападающих» паттернов поведения
- наличие и использование коммуникативных навыков урегулирования конфликтов
- сохранение и укрепление межличностных отношений.

Необходимо полноценное общение родителей и воспитателей, что не только способствует объективному решению конфликтов, но и предотвращает многочисленные конфликтные ситуации в будущем [2].

Чаще всего встречаются два типа психологических конфликтов у детей дошкольного возраста - *конфликт в действиях и конфликт в мотивах*. Теоретики рассматривают два вида направленности конфликтов: *внешний и внутренний*.

Под *конфликтом* понимается наиболее острый способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями. Если субъекты конфликта противодействуют, но не переживают при этом негативных эмоций (например, в процессе дискуссии, спортивного единоборства), или, наоборот, переживают негативные эмоции, но внешне не проявляют их, не противодействуют друг другу, то такие ситуации являются предконфликтными [2].

Противодействие субъектов конфликта может разворачиваться в трех сферах: *общении, поведении, деятельности.*

*Признаками конфликта являются:*

- наличие ситуации, воспринимаемой участниками как конфликтной
- неделимость объекта конфликта
- желание участников продолжить конфликтное взаимодействие для достижения своих целей
- конфликтное противостояние предполагает определение области (проблемы) противоречия.

*Разрешение конфликта – это:*

- минимизация проблем, разделяющих стороны, осуществляемая через поиск компромисса, достижения согласия
- устранение полностью или частично причин, породивших конфликт
- изменение целей участников конфликта
- достижение соглашения по спорному вопросу между участниками.

Для старших дошкольников значимо принятие их сверстниками, очень важна их внешняя оценка другими, одобрение, восхищение. Дети испытывают потребность получить интересную роль и проявить себя, по-разному ведут себя в ситуации успеха и неудачи. Все эти аспекты взаимоотношений детей могут спровоцировать между ними конфликт.

Моделируя конфликтные ситуации в педагогическом процессе можно, задействовать механизм принятия решения и оценки происходящего самими детьми, что следует рассматривать как одно из средств воспитания нравственности [3].

На основании результатов наблюдений и диагностических мероприятий нами была разработана *программа обучения* детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет) навыкам разрешения конфликтных ситуаций «Добрый город».

*Цель программы:* обучить детей способам эффективного межличностного общения.

*Задачи программы:*

- способствовать самопознанию ребенка, осознанию своих характерных особенностей и предпочтений, научить пониманию и открытому проявлению эмоций социально-приемлемыми способами
- формировать умения устанавливать и поддерживать контакты
- сотрудничать и разрешать конфликтные ситуации
- развивать навыки социального поведения, чувство принадлежности к группе
- развивать волевую сферу, произвольность психических процессов



- корректировать деструктивные формы поведения

Проводится цикл тренинговых занятий в течение 5 месяцев. Программа «Добрый город» рассчитана на 21 занятие. Занятия с подгруппой детей (8—12 человек) проводятся один раз в неделю. Продолжительность занятия составляет 30 минут. Занятия проводятся в кабинете психолога или в помещении группы детского сада, в котором участники могут свободно располагаться и передвигаться.

*Структура занятий включает следующие элементы:*

- Ритуал приветствия
- Разминка
- Основное содержание
- Рефлексия
- Ритуал прощания

Занятия строятся в доступной и интересной для детей форме. Для этого используются следующие методы и приемы:

- развивающие игры (игры-драматизации, сюжетно-ролевые, игры на развитие навыков общения);
- упражнения (подражательно-исполнительского и творческого характера, на мышечную релаксацию);
- этюды;
- рассматривание рисунков и фотографий;
- чтение художественных произведений;
- рассказ психолога и рассказы детей;
- сочинение историй;
- беседы;
- моделирование и анализ заданных ситуаций;
- слушание музыки;
- творческая деятельность
- мини-конкурсы, игры-соревнования.

Во время занятий дети сидят в кругу — на стульчиках или на ковре. Форма круга создает ощущение целостности, облегчает взаимопонимание и взаимодействие детей. В начале и в конце занятий может использоваться какая-либо ритуальная игра, упражнения для настроения детей. Почти каждое занятие завершается созданием детьми какого-либо рисунка в индивидуальных альбомах. Детский рисунок - итог работы на занятии, который объединяет в себе все эмоции, впечатления, знания и умения, полученные в ходе занятия. К каждому за-

нятию прилагается домашнее задание для совместного выполнения ребенком и родителями.

Система работы состоит из 5 разделов. При работе по этим разделам происходит постепенное психологическое развитие ребенка.

**Раздел 1.** «Мой внутренний мир». В этом разделе собраны игры и упражнения, направленные на развитие навыков самообладания и самоанализа, внимания к самому себе, к своим переживаниям и желаниям; способности различать свои индивидуальные особенности (внешность, лицо, пол), свои мышечные и эмоциональные ощущения.

**Раздел 2.** «Моя семья». В этом разделе собраны игры и упражнения, направленные на осознание ребенком своего места в семье и понимание внутрисемейных отношений; на осознание себя как полноправного, принимаемого и любимого домочадцами члена семьи; на развитие интереса к истории своей семьи.

**Раздел 3.** «Мои друзья». Здесь собраны игры и упражнения, направленные на развитие умения слушать собеседника, быть внимательным к партнеру, замечать состояние других детей и быть готовым оказать им помощь.

**Раздел 4.** «Мои эмоции». Здесь содержатся игры и упражнения, направленные на знакомство с эмоциями человека, опознавание своих эмоций, а также на распознавание эмоциональных реакций окружающих и развитие умения адекватно выражать свои эмоции.

**Раздел 5.** «Я среди людей». В этом разделе представлены игры и упражнения, направленные на развитие у детей навыков совместной деятельности, чувства общности, понимания индивидуальных особенностей других людей; на формирование внимательного отношения к людям и друг к другу; развитие языка жестов, мимики и пантомимики, на понимание того, что кроме речевых существуют и другие средства общения.

В конце годового курса проводится итоговое занятие «Игра-путешествие «У школьного порога»». Для итогового занятия подобраны игры и упражнения, направленные на повторение знаний и закрепление умений и навыков, полученных детьми в течение года.

Пройдя подготовку по данной программе, дети подготовительной группы будут знать, и уметь следующее:

*Знать:*

- что означают их имена
- особенности поведения и общения мальчиков и девочек
- об относительности в оценке чувств

- как устанавливать и поддерживать контакты, сотрудничать и решать конфликтные ситуации

- историю собственной семьи.

*Уметь:*

- понимать свою индивидуальность, свой внешний и внутренний мир;

- устанавливать и поддерживать контакты, сотрудничать и решать конфликтные ситуации, находить компромиссные решения;

- выражать свои чувства и распознавать чувства других людей через мимику, жесты, движения, интонацию;

- понимать своего собеседника по выражению его лица, позе, эмоциям, жестам;

- рисовать пиктограммы, обозначающие различные эмоции;

- переносить доброту, чуткость, бескорыстие из мира животных в общение с людьми;

- общаться, несмотря на разницу желаний, и возможностей, высказывать свое мнение о друзьях, замечая их хорошие и плохие поступки;

- оказывать помощь другим детям в трудной ситуации;

- рисовать свое генеалогическое древо.

Работая по данной программе, нам удалось сформировать и поддерживать в группе здоровый нравственно-психологический климат, уважительное отношение к личности, ее достоинствам и индивидуальным особенностям, самокритичность, доброжелательность, организацию продуктивной деятельности, высокий авторитет бесконфликтных, конструктивных взаимоотношений. Очень важным аспектом явилось развитие *самоконтроля* – когда индивидуальное поведение стало соответствовать стандартам, правилам, регуляторам, установленным в обществе. Это послужило основой для выработки компромиссов в поведении детей.

Таким образом, профилактика конфликтного поведения детей старшего дошкольного возраста в процессе реализации ФГОС - это очень важная система мер, направленная на предотвращение, а также поиск путей выхода из конфликта. Преодоление конфликтов между дошкольниками заключается в создании таких объективных условий, когда каждый ребенок будет поставлен перед необходимостью развивать в себе качества *хорошего товарища*. Хорошие результаты дала совместная деятельность и переживание конфликтующими сторонами *успеха общей деятельности*. Организуемая деятельность была значимой для коллектива дошкольников и соответствовала возможностям включенных в нее детей.

## Литература:

1. Зедгендзе В. Я. *Предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольников. Пособие для практических работников ДОУ.* М.: Айрис-Пресс, 2009. -112 с.
2. Коломинский Я. П., Жизневский Б. П. *Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности // Вопросы психологии.* 1990. №2. С. 35-42.
3. Мельникова Н.В., Семеновских Т.В. *Мотивация детского поведения. Способы разрешения конфликтных ситуаций.* Шадринск: Исеть, 2003. -212 с.
4. Рояк, А.А. *Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка.* - М.: Педагогика, 1988. -120 с.
5. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. *Конфликтные дети.* - М.: Эксмо, 2010. -176 с.
6. Смирнова Е.О., Холмогорова В. М. *Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция.* М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005.- 158 с.
7. Широкова Г. А., Жадько Е. Г. *Практикум для детского психолога.* Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. - 314 с.

УДК 371.12

Сабилова Л.Ж., студентка 4 курса ИПиО КФУ  
Биктагирова Г.Ф., к.п.н., доцент

## ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Без памяти невозможно нормальное функционирование личности и ее развитие. Огорчительным является тот факт, что низкая успеваемость в школе является проблемой для учителей и родителей. Не менее досадны трудности в усвоении большого объема информации. Все чаще мы слышим жалобы на плохую память. Поэтому на сегодняшний день следование законам памяти человека является результативной основой осмысленного запоминания. Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков. Человек выделился из животного мира благодаря памяти и завоевал те высоты, на которых он на сегодняшний день находится. Да и дальнейшее развитие человечества без непрерывного совершенствования этой высшей психической функции не мыслим.

Исследованием памяти занимались многие зарубежные и отечественные ученые, такие как А. Бине, К. Бюлер, Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Б.В. Зейгарник, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков, Л.В. Черемошкина, Г. Эббингауз, З. Фрейд и др.

По мнению Р.С. Немова, память – это процесс организации и сохранения прошлого опыта, делающий возможным его повторное употребление в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память объединяет прошлое

субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, находящейся в основе развития и обучения [3, с.64].

По мнению А.А. Крылова, память – способность к повторению прошлого опыта, одно из важнейших свойств нервной системы, выражающееся в способности длительно сохранять информацию и неоднократно вводить ее в сферу сознания и поведения [1, с.58].

Проанализировав исследования отечественных и зарубежных ученых, мы остановились в нашем исследовании на следующем определении памяти, предложенное А.Р. Лурия, что это запечатление (запись), сохранение и воспроизведение следов прежнего опыта, дающего человеку возможность накопить информацию и иметь дело со следами прежнего опыта после того, как вызвавшие их явления исчезли [2, с.17].

Также мы рассмотрели следующие виды памяти. Непроизвольная память, которая отвечает за запоминание и воспроизведение автоматически, без всяких усилий. Произвольная память имеет в виду случаи, когда есть конкретная задача и для запоминания, и применяются волевые усилия. Словесно-логическая память - это разновидность запоминания, когда значительную роль в процессе запоминания исполняет слово, мысль, логика. В данном случае человек пытается осознать усваиваемую информацию, прояснить терминологию, определить все логические связи в тексте, и только после этого запомнить. Людям с развитой словесно-логической памятью легче запоминать словесный, абстрактный материал, формулы. Оперативная память подразумевает сохранение информации в течение определённого, заранее заданного времени. Под долговременной памятью подразумевается способность хранить информацию в течение неограниченного времени. Кратковременная память имеет в виду сохранение информации в течение короткого интервала времени, в среднем около 20 с. Эта память работает без осознанного усилия для запоминания, но с установкой на будущее повторение.

Важно понимать, что память как один из важнейших познавательных процессов очень важно развивать, особенно у дошкольников и младших школьников. У первоклассников (как и у дошкольников) хорошо развита непроизвольная память. Она закрепляет красочные, эмоционально насыщенные для детей данные и события его жизни. Необходимыми условиями развития памяти у младших школьников являются заинтересованность в учебной деятельности, их активная позиция, высокая познавательная мотивация. Совершенствование памяти у первоклассников обусловлено в первую очередь усвоением в ходе учебных занятий различных способов и стратегий запоминания, связанных с организацией и обработкой запоминаемой информации.

Но работа, направленная на формирование таких способов, должна быть специально организована, иначе эти способы могут складываться стихийно, даже оказаться непродуктивными. Способность младших школьников к произвольному запоминанию неодинакова на протяжении обучения в начальной школе и существенно различается у учащихся 1–2 и 3–4 классов. Для детей 1-2 классов свойственны ситуации, когда запомнить без использования каких-либо средств легче, чем запомнить, осознавая и организуя информацию. На разных стадиях младшего школьного возраста наблюдается динамика отношения детей к приобретенным ими способам смыслового запоминания. Если у учеников вторых классов потребность в их применении самостоятельно не появляется, то к концу учебы в начальной школе дети сами начинают обращаться к новым способам запоминания при работе с информацией.

Поэтому важно целенаправленно осуществлять данную работу. Наиболее эффективными методами развития памяти являются игры и упражнения. Нами был проведен эксперимент исследования уровня развития памяти у детей младшего школьного возраста.

На базе гимназии №40 г. Казань РТ. В исследовании приняли участие ученики первых классов в составе 28 человек. Для выявления уровня памяти у младших школьников мы использовали методику изучения логической памяти и методику изучения зрительной произвольной памяти Р.С. Немова. В результате изучения мы выявили, что высокий уровень логической памяти присутствует только у 11% детей в исследуемой группе, 25% детей имеют средний уровень логической памяти, заставляет задуматься тот факт, что у 64% детей низкий уровень логической памяти. В группе испытуемых высокий уровень произвольной памяти имеют лишь 25% испытуемых, хороший уровень составляет 46%, средний уровень – 22%, низкий уровень наблюдается у 7% испытуемых. В итоге мы выявили, что западают высокие уровни произвольной и логической памяти у детей младшего школьного возраста. Поэтому нами была разработана программа «Я все запомню!», направленная на развитие памяти младших школьников. Программа состоит из 20 занятий, продолжалась на протяжении 4 месяцев и включает игры и упражнения на развитие произвольной и логической памяти.

#### **Литература:**

- 1.Крылов А.А. Психология. – М.: Проспект, 1999. – 589 с.
- 2.Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. - М., 2010. – 57 с.
- 3.Немов Р.С. Психология. В 3 кн. Кн.1 Общие основы психологии - 2-е издание – М.: Владос, 1995. - 576 с.

## ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В последнее время агрессивное поведение приобретает особую актуальность в связи с повышением детской преступности, всевозможных проявлений агрессивности, бессердечности в детской субкультуре и семье. Интенсивное, изменчивое социальное, экономическое, экологическое условие, сформировавшаяся в настоящий период в нашем обществе вызывает повышенную тревожность, внутренняя опустошенность детей, влекущие за собой безжалостность и агрессивность.

Изучением агрессивности занимались многие зарубежные и отечественные ученые, такие как К. Лоренц, Э. Фромм, З. Фрейд, К.Г. Юнг, А. Басс, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Глейзер, Е.М. Гаспарова, Н.Д. Левитов и др.

По мнению Л.С. Выготского, агрессия - это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), приносящее физический ущерб людям (отрицательные переживания, состояния напряженности, страха, подавленности и т. д.) [1].

По мнению А. Басса, агрессивное поведение - это любое поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим [2].

Проанализировав исследования отечественных и зарубежных ученых, мы удостоверились в том, что не имеется единого определения агрессии и агрессивного поведения. На данный момент можно сказать, что **агрессивное поведение** – это поведение, сориентированное на причинение вреда объектам, в качестве которых могут выдаваться живые существа или неодушевленные предметы.

Также мы рассмотрели следующие виды факторов, обуславливающие появление агрессивного поведения младших школьников:

- индивидуальный, обуславливающий психобиологические предпосылки асоциального поведения, которые затрудняют адаптацию ребёнка в обществе;
- психолого-педагогический, обуславливающий недостатки школьного и семейного воспитания;

– социально-психологический, обуславливающий неблагоприятные особенности взаимодействия ребёнка с ближайшим окружением в семье, на улице, в коллективе сверстников;

– личностный, обуславливающий активно-избирательное отношение ребёнка к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности, а также личные ценностные ориентации и способность к саморегулированию поведения;

– социальный, обуславливающийся социально-экономическими условиями.

Отметим, что у детей младшего школьного возраста выражаются все виды агрессии: косвенная и прямая вербальная, косвенная и прямая физическая, агрессивные фантазии. Дети, склонные к насилию, различаются тем, что для них присущи повышенная частота враждебных поступков, их направленность на физическую боль или страдание сверстников, доминирование прямой физической агрессии. Другой ребёнок представляет собой для агрессивных детей как противник.

Выделяют следующие причины возникновения агрессивного поведения детей младшего школьного возраста [3]:

- особенности семейного воспитания (отвержение, гиперопека, насилие в семье, демонстрация родителями агрессивного отношения к окружающим)
- стрессы в социальном окружении
- индивидуальные особенности ребёнка (впечатлительность, восприимчивость, ведущие к возникновению страхов и тревожности)
- фрустрация базовых потребностей ребёнка (в движении, самостоятельности, общении со сверстниками)
- различные заболевания и т.д.

Агрессивное поведение младших школьников требует особого внимания и профилактики.

*Профилактика* - это комплекс мероприятий, направленных на предупреждение агрессивного поведения личности.

В профилактике агрессивного поведения младших школьников выделяют такие методы как:

- Игровая терапия
- Психогимнастика
- Релаксация
- Проективное рисование



- Музыкотерапия
- Танцевальная терапия
- Беседы и др.

Нами был проведен эксперимент исследования уровня агрессивного поведения младших школьников. На базе Ципьинской средней школы Балтасинского района РТ. В исследовании приняли участие ученики третьего и четвертых классов в составе 50 человек.

В ходе опытно-экспериментальной работы нами были использованы следующие методики: методика тестирования уровня агрессивного поведения Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко, проективная методика Вагнера «Рука», предназначенная для предсказания открытого агрессивного поведения.

В результате изучения уровня агрессивного поведения детей младшего школьного возраста мы выявили, что доминирует средний уровень агрессивного поведения и составляет 50%, высокий уровень составляет 30%, наименее выражен низкий уровень агрессивного поведения, он составляет 20%. Это свидетельствует о том, что в ученическом коллективе преобладает нормальный показатель агрессивного поведения у детей, высокий уровень агрессивного поведения зачастую связан с эмоциональным расстройством ребенка.

Далее мы выявили категории агрессивности у младших школьников по методике Вагнера «Рука». В группе испытуемых преобладает такая категория как агрессивность – 20%, что говорит о том, что рука для них представляется как атакующая, повреждающая, наносящая вред, обиду, агрессивно доминирующая, активно хватающая другого человека или объект.

Поэтому нами была разработана программа «Давайте жить дружно!», направленная на профилактику агрессивного поведения младших школьников. Программа состоит из 18 занятий, продолжалась на протяжении 4 месяцев и включает игры и упражнения на профилактику агрессивного поведения младших школьников. Сейчас мы заканчиваем проведение программы, и, проведя контрольный этап нашего исследования, надеемся, что наша гипотеза подтвердится.

#### **Литература:**

1. *Выготский Л.С. Проблемы развития психики.* - М.: Педагогика, 1982. - 368 с.
2. *Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения и условия его коррекции.* — М., 1996. — 254 с.
3. *Фурманов И.А. Детская агрессивность.* — М., 1996. — 192 с.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПАМЯТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Развитие памяти – одна из актуальных проблем в педагогике. Память составляет основу любого психологического явления и играет важнейшую роль в жизни человека. Она связывает прошлое человека с его настоящим, обеспечивает единство личности.

В настоящее время исследованиями памяти заинтересованы представители медицины, биологии, психологии, генетики, кибернетики и ряда других наук. В каждой науке имеются свои вопросы к проблемам памяти, свои понятия и, соответственно, свои теории памяти. В совокупности вышеперечисленные науки обогащают наши знания о памяти человека, взаимно дополняя друг друга, позволяя глубже заглянуть в это явление.

Память в различных теориях рассматривается с разных точек зрения. В ассоциативной теории память рассматривалась, как система ассоциаций, в гештальттеории большое значение придавалось структурированию материала при запоминании, а в бихевиоризме большое значение уделялась подкреплению. В свою очередь З. Фрейд большое значение придавал роли потребностей, эмоций, мотивов в запоминании. Память в смысловой теории изучалась как образования смысловых связей.

Когда ребенок поступает в школу, память начинает опосредовать всю систему его отношений. Один из ее парадоксов заключается в следующем: будучи общественной по своему содержанию, смыслу и форме, она вместе с тем осуществляется сугубо индивидуально, а ее продукты есть продукты индивидуального усвоения. Ребенок в процессе учебной деятельности осваивает знания и умения. Основным направлением в этот период жизни ребенка становится учебная деятельность. Успешность учебной деятельности во многом зависит от уровня развития различных видов памяти детей.

Память – основа способностей ребёнка. Она главное условие учения, приобретения знаний, формирования умений и навыков.

Можно встретить детей, у которых развита долговременная память. Они с трудом запоминают, однако хорошо воспроизводят и запомненную информацию в памяти хранят долго. А есть индивиды, у которых хорошо развита оперативная и кратковременная виды памяти. Они наоборот быстро запоминают и забывают то, что когда-то запомнили.

У некоторых обучающихся младшего школьного возраста наблюдаются недостатки памяти. Они касаются всех видов запоминания: неумение организо-

вать процесс запоминания, разбить материал для запоминания на разделы или подгруппы, выделять опорные пункты для усвоения, пользоваться логическими схемами.

Память в развитии личности играет важную роль. С ее помощью человек познает окружающий мир и самого себя, приобретает различные умения и навыки, овладевает нормами поведения.

В нашем исследовании мы придерживаемся понятия А.Г. Маклакова, который под памятью понимает то, что это сложный психический процесс, состоящий из нескольких частных процессов, связанных друг с другом [2, С. 249]. С помощью памяти человек накапливает, сохраняет и впоследствии использует личный жизненный опыт, так как в ней хранятся знания и навыки.

Младший школьный возраст, – отмечает Кулагина И.Ю. – вершина детства. У ребенка этого возраста много детских качеств: наивность, легкомыслие, взгляд на взрослого снизу вверх. Он по-другому мыслит и уже начинает утрачивать детскую непосредственность в поведении. Значимой деятельностью для него является учение. В школе он получает новые знания и умения, а также определенный социальный статус. Наблюдается смена интересов, ценностей ребенка, всего уклада жизни [1, С. 129].

Память развивается в осмысленности и произвольности. Младшие школьники непроизвольно запоминают учебный материал, который вызывает у них интерес, объясняется в игровой форме, связан с яркими наглядными воспоминаниями и т.д. Но, в отличие от дошкольников, они способны целенаправленно, произвольно запоминать неинтересный им материал. С каждым годом обучение опирается на произвольную память.

И дошкольники, и младшие школьники обладают хорошей механической памятью. В начальном звене в процессе обучения многие из них механически заучивают учебные тексты. В средних классах учебный материал становится сложным и объемным, что приводит к значительным трудностям. Младшие школьники склонны слово в слово воспроизводить то, что осталось у них в памяти. Развитие смысловой памяти в этом возрасте дает возможность для освоения достаточно широкого круга мнемонических приемов, т.е. рациональных способов запоминания. Ребенок осмысливает учебный материал, одновременно и запоминает его. Таким образом, интеллектуальная работа является в то же время мнемонической деятельностью, смысловая память и мышление взаимосвязаны. Можно отметить, что младший школьник легко запоминает и воспроизводит даже непонятный ему текст. Задача взрослых – контролировать не только результат, но и сам процесс запоминания [1, с. 134-135].

Целью экспериментальной работы явилось исследование уровня развития памяти у учащихся младших классов. Психолого-педагогический эксперимент проводился в гимназии №96 Вахитовского района г. Казани. Выборку составили 30 человек в возрасте 9-10 лет.

Для выявления уровня развития памяти у младших школьников мы использовали следующие методики:

1. Диагностика опосредованной памяти;
2. Методика «Образная память»;
3. «Оперативная память»;
4. «Долговременная память»;
5. Методика исследования вербально - логической и образной памяти

В результате исследования памяти у младших школьников с помощью методики «Диагностика опосредованной памяти» мы получили следующие данные: 47% учащихся обладают очень высоким уровнем развития опосредованной слуховой памяти; 33% - это дети с высоким уровнем развития опосредованной слуховой памяти; у 20% детей наблюдается средний уровень развития опосредованной слуховой памяти. Хотелось бы отметить как позитивный момент тот факт, что среди респондентов нет детей с низким и слабо развитым уровнем данного вида памяти.

Результаты методики «Образная память» показали, что 3,3% учащихся относятся к категории с очень высоким уровнем развития образной памяти; 53,4% учащихся обладают высоким уровнем развития и 43,3 % учащихся со средним уровнем развития образной памяти.

С помощью методики «Оперативная память» нами были получены следующие данные: 3,3% учащихся относятся к категории учащихся с очень высоким уровнем развития оперативной памяти; 13,4% учащихся обладают высоким уровнем развития; 46,6% учащихся относятся к категории со средним уровнем развития; у 30% учащихся наблюдается низкий уровень развития оперативной памяти, а у 6,7% учащихся оперативная память находится на очень низком уровне развития.

По результатам методики «Долговременная память» 16,7% учащихся обладают высоким уровнем долговременной памяти; у 30% детей долговременная память на среднем уровне; у 33,3% долговременная память наблюдается на низком уровне и у 20% учащихся очень низкий уровень развития долговременной памяти.

С помощью методики «Вербально-логическая и образная память» нами были получены следующие результаты: 23,4% испытуемых относятся к категории с высоким уровнем развития вербально-логической памяти и 26,7% испы-

туемых относятся к категории с высоким уровнем развития образной памяти; 40% - обладают средним уровнем развития вербально-логической памяти и 66,6% - обладают средним уровнем развития образной памяти; 33,3% испытуемых относятся к категории с низким уровнем развития вербально-логической памяти и 6,7 % испытуемых относятся к категории с низким уровнем развития образной памяти; у 3,3% испытуемых вербально-логическая память на очень низком уровне развития.

Подводя итог нашего первичного замера, мы можем сделать вывод о том, что большинство испытуемых имеют достаточное развитие опосредованной слуховой памяти, среднее развитие образной, низкое развитие оперативной, вербально-логической, долговременной памяти и о необходимости проведения специальных психолого-педагогических мероприятий, направленных на ее повышение.

#### **Литература:**

- 1. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. - М.: ТЦ «Сфера», 2001. - 464 с.*
- 2. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2008. — 583 с.*

## **V. ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

УДК 371.12

Андреева Л. А., учитель начальных классов  
МБОУ «Основная общеобразовательная школа № 168  
с продлённым днём обучения для детей с соматическими заболеваниями»  
г. Казани

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ К ШКОЛЬНЫМ УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ФГОС**

Современные процессы, происходящие в жизни нашего общества, привели к процессу формирования и реализации современной модели образования, обеспечивающей повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики, современными потребностями общества и каждого гражданина определили новые подходы к содержанию образования.

Согласно ФГОС нового поколения успешность современного человека определяют ориентированность на знания и использование новых технологий, активная жизненная позиция, установка на рациональное использование своего времени и проектирование своего будущего, активное финансовое поведение, эффективное социальное сотрудничество, здоровый и безопасный образ жизни.

Согласно Федеральному базисному учебному плану для общеобразовательных учреждений Российской Федерации организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Время, отводимое на внеурочную деятельность, используется по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения.

Внеурочная деятельность учащихся объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности на уроке), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

При организации внеурочной деятельности младших школьников необходимо учитывать, что, поступив в 1 класс, дети особенно восприимчивы к новому социальному знанию, стремятся понять новую школьную для них реальность

Одна из наиболее актуальных проблем в современном образовании - подготовка ребёнка к школьному обучению и его социальная и школьная адаптация. Тема адаптации ребёнка к школьному обучению в отечественной психоло-

гии опирается на труды основоположников отечественной психологии Л.С. Выготского, Л.И. Божович, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина.

В последние годы значительное внимание уделяется и анализу проблем, возникающих у детей в связи с началом школьного обучения. Только по медицинским критериям 15-20% первоклассников находятся в состоянии школьной дезадаптации уже в первые полгода обучения. В последние годы учёными активно разрабатываются подходы к профилактике и коррекции проявлений школьной дезадаптации (ШД).

Наблюдения за первоклассниками показали, что социально-психологическая адаптация может проходить по-разному. Значительная часть детей (их обычно 50-60 %) адаптируются в течение первых двух-трёх месяцев обучения. Это проявляется в том, что ребёнок привыкает к коллективу, ближе узнаёт своих одноклассников, приобретает друзей. У детей, благополучно прошедших адаптацию, преобладает хорошее настроение, активное отношение к учёбе, желание посещать школу, добросовестно и без видимого напряжения выполнять требования учителя.

Другим детям (их примерно 30%) требуется больше времени для привыкания к новой школьной жизни. Они могут до конца первого полугодия предпочитать игровую деятельность учебной, не сразу выполнять требования учителя, часто выясняют отношения со сверстниками неадекватными методами (дерутся, капризничают, жалуются, плачут). У этих детей встречаются трудности и в усвоении учебных программ.

И, наконец, в каждом классе есть примерно 14% детей, у которых к значительным трудностям учебной работы прибавляются трудности болезненной и длительной (до одного года) адаптации. Такие дети отличаются негативными формами поведения, устойчивыми отрицательными эмоциями, нежеланием учиться и посещать школу. Часто именно с этими детьми не хотят дружить, сотрудничать, что вызывает новую реакцию протеста: они ведут себя вызывающе, задираются, мешают проводить урок и пр.

На основании полученных результатов выявления уровня готовности детей, к школе строится коррекционно-развивающая работа. Программа адаптации к школьному обучению полностью соответствует задачам, поставленным образовательной программой «Школа России», одной из которых является создание адаптивной образовательной среды для детей. У школьника должны быть сформированы определённые личностные свойства, обеспечивающие его успешную социальную активность, что не представляется возможным без предоставления ученику возможности адаптироваться элементарно к самому

процессу обучения в школьных стенах. Тем актуальнее программа адаптации к школьному обучению.

Я работаю в школе с продлённым днём обучения для детей с соматическими заболеваниями. Вся работа школы основывается на следующих принципах:

- ✓ Ценность человека не зависит от его способностей и достижений
- ✓ Каждый человек способен чувствовать и думать
- ✓ Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным
- ✓ Все люди нуждаются друг в друге
- ✓ Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений
- ✓ Все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников
- ✓ Для всех обучающихся достижение прогресса скорее в том, что они могут делать, чем в том, что не могут
- ✓ Разнообразие усиливает все стороны жизни человека

В школе нет здоровых детей, обучаются дети с разными диагнозами, среди которых встречаются и сахарный диабет (инсулинозависимые дети), большой процент детей с сердечными заболеваниями, заболеваниями нервной системы (17%), костно-мышечной системы (20%), системы кровообращения (16%), пищеварительной системы (15%) и т.д. 15% учащихся школы имеют инвалидность. Чаще всего эти дети не посещали дошкольные образовательные учреждения, а значит, не всегда хорошо подготовлены к обучению в школе, имеют трудности в школьной адаптации.

Программа адаптации к школьному обучению способствует реализации личностно-ориентированным принципам:

- ✓ Принцип адаптивности;
- ✓ Принцип развития;
- ✓ Принцип психологической комфортности;
- ✓ Принцип управляемого перехода от деятельности в учебной ситуации к деятельности в жизненной ситуации;
- ✓ Креативный принцип.

Одним из условий адаптации первоклассника в школе выступает отношение социальной среды ребёнка к его успехам и неудачам, где ведущая роль принадлежит учителю. С помощью игровых методов развивающего и психокоррекционного характера стараюсь помочь ребёнку в успешной адаптации. Игра – важнейшее средство включения детей в учебную деятельность, способ



обеспечения эмоционального отклика на воспитательные воздействия и нормальных (без перегрузок) условий жизнедеятельности.

Разумное сочетание игровой занимательности и серьёзности заданий помогает первоклассникам освоить роль ученика, заниматься с интересом, быть активным и внимательным на уроках.

На данном этапе работы проводятся:

- психофизические упражнения и игры, способствующие снятию мышечных зажимов, эмоционального напряжения, переключению внимания, повышению работоспособности;

- подвижные игры и игры, развивающие «комплекс произвольности», которые пробуждают активность ребёнка, его сообразительность, ловкость, быстроту реакции, дисциплинируют, сплачивают играющих;

- игры-драматизации, психокоррекционные упражнения для работы с детскими страхами, отрицательными эмоциональными состояниями и переживаниями, развивающие воображение, фантазию, способность к эмпатии, выразительность мимики и движений.

Вышеперечисленные игровые методы и упражнения используются как во время уроков, на переменах, прогулках, так и на специально организованных занятиях.

На уроках проводятся следующие игры и упражнения: «Игра с песком», «Солнышко и тучка», «Что слышно», «Четыре стихии», «Слушай внимательно», гимнастический комплекс и т.д.

Перемены и прогулки заполняются подвижными играми. Тематическое рисование хорошо сочетается с мимическими и пантомимическими упражнениями и т.д.

«Парадокс учебной деятельности состоит в том, что усваивая знания, ребёнок сам ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменений в учебной деятельности является сам ребёнок... Учебная деятельность есть такая деятельность, которая поворачивает ребёнка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, чем я был и «чем я стал» [8].

Необходимо искать такой путь для всех детей, чтобы быть вместе во время обучения (включая детей с инвалидностью), невзирая на диагноз.

### **Литература:**

1. *Актуальные проблемы педагогики и психологии: Сборник научных трудов молодых учёных и студентов КГПУ. Выпуск 8. часть 2. /Под ред. Р.А.Валеевой. – Казань: КГПУ, 2005.*
2. *Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. М., 1998.*
3. *Битянова М.Р. Адаптация ребёнка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. – М., 1997.*

4. Блинова Л.Ф. К проблеме школьной дезадаптации //Школа: Проблемы и поиски. Выпуск 1. – Казань: Новое Знание, 1997.
5. Вархотова Е.К., Дятко Н.В., Сазонова Е.В. Экспресс – диагностика готовности к школе. – М., 1998.
6. Гин С.И. Первые дни в школе: Пособие для учителей первых классов. – М.: Вита-Пресс, 2008.
7. Безруких М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь. – М.: Эксмо, 2009.
8. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Юрайт, 2013.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. ФГОС. – М.: Просвещение, 2011.

УДК 371.12

Ефремова Е.В., учитель начальных классов,  
школа №147 Авиастроительного района г.Казани.  
Калацкая Н.Н., к.п.н., доцент КФУ

## **РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В связи с увеличением потока информации и объема знаний, произошла смена парадигмы «образование на всю жизнь» на образование «в течение всей жизни». В связи с этим процесс образования должен пониматься не только как процесс усвоения ЗУНов, но и как процесс развития личности, обретения нравственных, социальных, семейных и духовных ценностей. [3, с.17].

Из этого следует, что главной задачей, стоящей перед современной системой образования, является формирование универсальных учебных действий (УУД). Они должны обеспечить школьников умением учиться и способствовать формированию саморазвития и самосовершенствования.

Основные результаты обучения и воспитания в терминах ключевых задач и универсальных учебных действий, которыми должен обладать учащийся, позволяет выделить системно-деятельностный подход. [3, с.17]. Системно-деятельностный подход, является фундаментом развития универсальных учебных действий (УУД), который основывается на теоретических положениях концепции Л.С.Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина. Этот подход раскрывает закономерности образовательного процесса, структуру учебной деятельности учащихся, а т.ж. психологические закономерности развивающего образования.

Само понятие «универсальные учебные действия» относится к общему содержанию образования и является метапонятием. Оно связано, как с традиционным процессом обучения (знания, умения, навыки), который отражает

уровень информированности ученика, так и с компетентностным подходом (способность ученика эффективно использовать свой опыт и знания в различных сферах деятельности).

В широком значении "универсальные учебные действия – саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта». В более узком (собственно психологическом значении) "универсальные учебные действия – это совокупность действий обучающегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [1, с.27].

Универсальные учебные действия (УУД) — это умение учиться, то есть способность человека к самосовершенствованию через усвоение нового социального опыта. По мнению А. В. Федотовой, это «обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации учащихся, — как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик». [3, с.60].

Универсальные учебные действия включают в себя четыре основных блока: *личностные УУД* (формирование внутренней позиции ученика, мотивация учебной деятельности, соблюдение моральных норм); *регулятивные УУД* (овладение учащимися различными типами учебных действий, умение составлять план действий, контролировать свои действия и умение вносить коррективы); *познавательные УУД* (умение пользоваться символами и знаками, овладение широким спектром логических действий и операций, умение решать сложные задачи); *коммуникативные УУД* (умение сотрудничать с педагогом и сверстниками, умение выслушивать собеседника, вести диалог) [3].

Методикой формирования общеучебных умений, занимались такие ученые, как Д.В.Воровщиков, Д.В.Татьянченко, Г.К.Селевко и др. Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдовым, Л.Е.Журовой, В.В.Репиным, Г.А.Цукерман, впервые была предложена программа, формирующая общеучебные умения и навыки учащихся [1]. Ю.К.Бабанский, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, Н.А.Лошкарева, А.А.Люблинская, К.Д.Ушинский, С.Т.Шацкий, говорили о важности развития и формирования у младших школьников общеучебных умений, т.к. именно в начальной школе начинает формироваться личность ученика, его мировоззрение и желание учиться.

Таким образом, мы можем сказать, что освоение учебных универсальных действий (УУД) способствуют формированию у учащихся способности самостоятельно организовывать процесс усвоения новых знаний, умений и компе-

тентности, т.е. умений учиться. Формирование УУД должно проходить не стихийно, а планомерно с заранее заданными свойствами (осознанность, разумность, высокий уровень обобщения и готовность применения в различных предметных областях, критичность, освоенность), обеспечивает переход от осуществляемой совместной учебной деятельности ученика и педагога к деятельности самообразования и самовоспитания.

#### **Литература:**

- 1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г.Асмолова. - 3-е изд. - : Просвещение, 2011. - 152с.*
- 2. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников с особыми образовательными потребностями: коррекционно-развивающие занятия, упражнения / авт.-сост. Т.В.Калабух, Е.В.Клеманова. - Волгоград: Учитель, 2015. - 100с.*
- 3. Технология развития универсальных учебных действий учащихся в урочной и внеурочной деятельности: Учебно-методическое пособие / Под общ.ред. С.С.Татарченковой – СПб.: КАРО, 2014. - 112с. - (Серия «Педагогический взгляд»).*

**УДК 371.12**

Ильина Е.Ф.,  
Калацкая Н.Н., к.п.н., доцент

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЭМПАТИИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ**

В настоящее время очень мало внимания со стороны родителей и учителей обращено на формирование эмпатического поведения детей младшего школьного возраста. Однако эмпатия играет очень важную роль в формировании личности человека. В современном мире, когда на первый план выходят отношения, построенные на гуманистической основе, на уважение к индивидуальности каждого, повышенная актуальность придается формированию способности к сопереживанию, соучастию, умению радоваться за другого. Но эти чувства не даются ребенку с рождения. Они формируются под влиянием воспитания, при развитии активности личности и присвоении опыта предшествующих поколений.

В младшем школьном возрасте у детей начинают интенсивно развиваться нравственные ценности, складываются новые взгляды на отношения между людьми, поэтому развитие эмпатии особенно важно именно в этот возрастной период [3, с. 74].

Термин эмпатия впервые был введен в психологию американским психологом Эдвардом Титченером (1909 г.). Эдвард Титченер заимствовал немецкое слово «Einfühlung» - «вчувствоваться в...», которым в эстетике описывался

процесс понимания произведений искусства, объектов природы, склонность наблюдателя к отождествлению себя с наблюдаемым предметом, являющимся причиной переживания прекрасного [2, с. 366].

**Эмпатия** является ведущей социальной эмоцией и, в самом общем виде определяется, как способность индивида эмоционально отзываться на переживание других людей. Она предполагает субъективное восприятие другого человека, проникновение в его внутренний мир, понимание его переживаний, мыслей и чувств.

**Эмпатию мы изучили с помощью следующих методик:**

1) «Текстовая методика изучения эмпатийности у младших и средних школьников» Т.П. Гавриловой, направленная на выявление эмпатийности детей по отношению к животным, пожилым людям и сверстникам в соответствии с эгоистическим (сопереживание) и альтруистическим (сочувствие) типом эмпатии [1].

2) Опросник «Специальная осведомленность: эмоции и чувства» Е.И. Изотовой, направленный на выявление причин возникновения эмоций, способов их выражения и регуляции, предпочитаемых сценариев эмпатийного поведения, объема и структурированности представлений об эмоциональной сфере человека.

В психолого-педагогическом эксперименте приняли участие 23 ученика четвертого класса в возрасте 10-11 лет, учащихся в МБУ гимназии № 40 Приволжского района города Казани Республики Татарстан.

В результате констатирующего эксперимента нами выявлялись особенности эмпатийных переживаний у детей младшего школьного возраста посредством проективной методики Т.П.Гавриловой [1]. Из результатов исследования видно, что в основном у младших школьников (56%) доминирует проявление сопереживания, характеризующееся разрешением ситуаций в пользу главного персонажа, используя при этом эгоистические обоснования. Для остальных (44%) характерно проявление сочувствия как альтруистического типа эмпатии. Анализируя доминирующие акты сочувствия младших школьников, мы выявили, что дети этого возраста больше всего проявляют сочувствие к пожилому человеку – 73%, далее к сверстнику – 65%, и меньше всего к животному – 52%.

При анализе данных опросника «Специальная осведомленность: эмоции и чувства» выявлялся объем представлений детей об эмоциональной сфере человека, в частности содержании и проявлении эмпатии по отношению к родителям и сверстнику.

Для данной группы характерен средний уровень (43%), это говорит о том, что у них сложено представление о эмоциях и чувствах человека, а также сба-

лансированности эмоциональных знаний и умений. Высокий уровень выявился у (26%) и это показывает высокий уровень представлений об эмоциях и чувствах человека и эмоционально-коммуникативной компетентности (кодирования и декодирования эмоций), сбалансированности эмоциональных знаний и умений. У 31% испытуемых выявился низкий уровень, что говорит о необходимости увеличения знаний и представлений о эмоциях и чувствах, развитие эмоционально-коммуникативной компетентности.

В целом, результаты, полученные в ходе изучения эмпатийности в младшем школьном возрасте, говорят о необходимости проведения целенаправленной работы по формированию и развитию умения распознавать чужие чувства и эмоции, ставить себя на место другого, а также формированию эмпатийного поведения.

В связи с этим на формирующем этапе мы проводили разработанную нами программу по формированию эмпатии во внеклассной работе у детей младшего школьного возраста «Мир эмоций». Данная программа включает в себя 19 занятий, реализовалась на классных часах и содержала в себе игры (сюжетно – ролевые, эмоционально – сенсорные), элементы сказкотерапии, упражнения, методы игровых ситуаций, метод дилемм, беседы. Все занятия проходили в доверительной и дружеской атмосфере. Результатом проведения программы является умение младших школьников распознавать чужие и свои чувства и эмоции, а также проявлять сочувствие.

Затем при проведении контрольного этапа мы выявили, что произошли существенные изменения в уровнях развития эмпатии. Доминирующим у детей младшего школьного возраста стало проявление сочувствия, эта форма эмпатии стала характерна для младшего школьного возраста, и ее уровень повысился с 43% до 70% (изменения на 27%). Изменения коснулись и доминирующих актов сочувствия, каналы эмпатии стали развиты более равномерно, однако преобладали по-прежнему акты сочувствия к пожилым людям.

Перемена произошла и в уровнях развития объема представлений об эмоциональной сфере – высокий уровень повысился с 26% до 51% (изменения на 25%), у детей проявляются сбалансированные эмоциональные знания и умения, а так же сложены представления об эмоциях и чувствах человека и эмоционально-коммуникативной компетентности. Изменился и показатель среднего уровня, который повысился с 43% до 45% (изменения на 2%). Но стоит отметить, что остались дети с низким уровнем, хотя он и понизился с 31% до 4% (изменения на 27%).

Подведя итог, можно сказать, что программа «Мир эмоций» способствует формированию эмпатии у младших школьников, однако возможна дальнейшей работы в этом направлении.

#### **Литература:**

1. Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1997.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. - СПб.: Издательство «Питер», 2002.- 752с.
3. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: учеб. для студ. пед.училищ и колледжей/ И.П. Подласый. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 399 с.

**УДК 371.12**

Имамеева З.Ш., учитель физики  
МБОУ «ООШ № 168» г. Казани

### **ПРОЕКТ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ПО ФИЗИКЕ**

Школьное образование в современных условиях призвано обеспечить функциональную грамотность и социальную адаптацию обучающихся на основе приобретения ими компетентного опыта в сфере учения, познания, профессионально-трудового выбора, личностного развития, ценностных ориентаций. Это предопределяет направленность целей обучения на формирование компетентной личности, способной к жизнедеятельности и самоопределению в информационном обществе, ясно представляющей свои потенциальные возможности, ресурсы и способы реализации выбранного жизненного пути. Образование в 7 классе школы развивает линию 7-9 классов. В первую очередь, это касается сформированности «универсальных учебных действий», обеспечивающих «умение учиться». Сегодня оно закладывает основу формирования учебной деятельности ребенка – систему учебных и познавательных мотивов, умение принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат. Обучение в 7 классе должно обеспечить познавательную мотивацию и интересы учащихся, их готовность и способность к сотрудничеству и совместной деятельности учения с учителем и одноклассниками, сформировать основы нравственного поведения, определяющего отношения личности с обществом и окружающими людьми. Поэтому сегодня встает острая необходимость вооружить себя как учителя – предметника, не только теоретическими навыками введения ФГОС в основное звено, но и попробовать себя в качестве составителя рабочей программы по физике для 7 класса. Рабочая программа как компонент основной образовательной программы образовательного учреждения, реализует право каждого учителя расширять, углублять, изменять, формировать содержание обучения, опреде-

лать последовательность изучения материала, определяет последовательность изучения материала, распределяет учебные часы по разделам, темам, урокам в соответствии с поставленными целями и задачами, требования к планируемым результатам, систему оценивания их достижения в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами в условиях конкретного образовательного учреждения, т.е. Рабочая программа - это нормативно-управленческий документ учителя, предназначенный для реализации государственного образовательного стандарта, она является индивидуальным инструментом педагога, в котором он определяет наиболее оптимальные и эффективные для определенного класса содержание, формы, методы и приемы организации образовательного процесса с целью получения результата, соответствующего требованиям стандарта. При составлении рабочей программы учитываются такие факторы, как: целевые ориентиры и ценностные основания деятельности образовательного учреждения; состояние здоровья учащихся; уровень их способностей; характер учебной мотивации; качество учебных достижений; образовательные потребности; возможности педагога; состояние учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного учреждения.

### **Современные требования к рабочей программе**

1. Программы отдельных учебных предметов (курсов) должны быть направлены на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования.

2. Рабочая программа разрабатывается на основе требований к результатам освоения основной образовательной программы с учётом основных направлений программ, включённых в структуру основной образовательной программы.

3. Рабочая программа должна содержать:

- пояснительную записку, в которой конкретизируются общие цели основного общего образования с учётом специфики учебного предмета;
- общую характеристику учебного предмета, курса;
- описание места учебного предмета, курса в учебном плане;
- личностные, метапредметные и предметные результаты освоения конкретного учебного предмета, курса;
- содержание учебного предмета, курса;
- тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности;
- описание учебно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса;



- планируемые результаты изучения учебного предмета, курса.

4. Программы учебных предметов (курсов) должны учитывать необходимость развития у обучающихся компетентности в области использования информационно-коммуникационных технологий.

### **1. Пояснительная записка.**

Данная рабочая программа по физике для 7 класса разработана на основе: Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 года № 1897; Примерной программы по учебным предметам. Физика 7-9 классы. М.: Просвещение, 2011; Примерной программы по физике к УМК А.В.Перышкин М.: Просвещение, 2014; Требований примерной образовательной программы образовательного учреждения.

**2. Общая характеристика предмета.** Школьный курс физики – системообразующий для естественно - научных учебных предметов, поскольку физические законы лежат в основе содержания курсов химии, биологии, географии и астрономии. Обучение физике закладывает основы для формирования приёмов умственной деятельности: школьники учатся проводить анализ, сравнение, классификацию объектов, устанавливать причинно-следственные связи, закономерности, выстраивать логические цепочки рассуждений. Физические способы познания способствуют целостному восприятию мира, позволяют выстраивать модели его отдельных процессов и явлений, а также являются основой формирования универсальных учебных действий. Универсальные учебные действия обеспечивают усвоение предметных знаний и интеллектуальное развитие учащихся, формируют способность к самостоятельному поиску и усвоению новой информации, новых знаний и способов действий, что составляет основу умения учиться.

3. Место учебного предмета в учебном плане

Базисный учебный план на этапе основного общего образования выделяет 210 часов для обязательного изучения курса «Физика». Планирование составляется из расчета 2 часа в неделю (таблица 1).

№	Тема урока	Материально-техническое, информационное обеспечение	Виды деятельности (элементы содержания)	Планируемые результаты			Дата план	Дата факт
				Предметные	Личностные	Метапредметные (УУД)		
<b>Глава 4. Работа и мощность. Энергия (14ч)</b>								
1	Механическая работа. Единицы работы	Учебник, демонстрационное оборудование, мультимедийный проектор. Демонстрации: равномерное движение бруска по горизонтальной поверхности. Определение работы при подъеме грузов разной массы на разную высоту.	Формирование у учащихся умений построения и реализации новых знаний; фронтальная беседа с демонстрацией опытов и презентаций, работа в тетрадах, обсуждение результатов эксперимента и формулировка вывода, комментирование выставленных оценок.	Научиться вычислять механическую работу, определять условия, необходимые для совершения механической работы	Формирование целостного мировоззрения, ответственности современному уровню развития науки и общественной практики	<b>Коммуникативные:</b> уметь выражать с достаточной полнотой и точностью свои мысли, слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем. <b>Регулятивные:</b> осознавать самого себя как движущую силу своего научения, свою способность к преодолению препятствий и самокоррекции. <b>Познавательные:</b>		

						уметь системно мыслить, создавать, применять и преобразовывать знаки и символы для решения учебных и познавательных задач		
2	Мощность. Единицы мощности	Учебник, демонстрационное оборудование, мультимедийный проектор.	Формирование у учащихся умений построения и реализации новых знаний; фронтальная беседа, формулировка определения мощности и выяснение ее физического смысла; работа с учебником, с таблицами мощностей механизмов, с интерактивной доской. Проектирование способов выполнения домашнего задания, комментарии-	Научиться вычислять мощность по известной работе, приводить примеры единиц мощности различных приборов и технических устройств, анализировать мощность различных приборов, выражать мощность в различных единицах, проводить исследование мощности технических устройств, делать вы-	Формирование целостного мировоззрения, ответственного со-временному уровню развития науки и общественной практики	<b>Коммуникативные:</b> уметь слушать, выступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблемы. <b>Регулятивные:</b> учиться обнаруживать и формулировать учебную деятельность. <b>Познавательные:</b> формировать системное мышление(понятие – пример - знание		

			рование вы- ставленных оценок.	воды		учебного материала и его при- менение).		
--	--	--	--------------------------------------	------	--	--	--	--

### Литература:

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2013. (Стандарты второго поколения).*
2. *Примерные программы по учебным предметам, Физика 7-9 классы. – М.: Просвещение, 2011.*
3. *Физика 7: Учебник для 7кл. общеобразовательных школ. А.В.Перышкин. М.: Просвещение, 2014.*
4. <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/>
5. <http://mon.tatarstan.ru/>

УДК 371.12

Красавина Ю.В.,  
заместитель директора по УР, гимназия №75

## ДЕЛО НАДО ДЕЛАТЬ, ПРОБЛЕМЫ – РЕШАТЬ

Объективная оценка качества достигнутых результатов, реального качества учебно-познавательной деятельности, применение современных образовательных технологий обучения и контроля с учетом реалий школы являются необходимым условием совершенствования качества общего образования.

Однако имеются противоречия между необходимостью получения достоверных сведений о качестве образования школьников и существующей системой педагогического контроля и оценки, которая не отвечает требованиям времени, не учитывает достижения современных информационных технологий. Актуальным становится вопрос о создании системы эффективной оценки качества учебно-познавательной деятельности, ведущей к самоактуализации и самореализации личности, направленной на выявление возможностей и создание оптимальных условий для их учебной деятельности при условии обеспечения психологического комфорта, содействующего развитию способностей и общего интеллектуального потенциала.

Современный подход к оценке результатов в общем образовании становится более требовательным со стороны потребителей. Для того, чтобы удовлетворять новым требованиям к качеству образования, результаты оценки должны обладать рядом обязательных качеств:

1. они должны быть валидными, четко соответствовать целям контроля и содержанию учебных программ;
2. быть доступными с точки зрения наличия средств, научного потенциала, затрат времени на их разработку и проведение;
3. быть объективными и стабильными, то есть не зависеть от времени, места и личности экзаменатора.

Анализ современных методов оценивания показал, что система оценки качества обучения не опирается на объективные стороны педагогических измерений:

- отмечены факторы, влияющие на субъективность оценки:
- значительное различие целей, которые необходимо достичь преподавателю в процессе обучения (дать прочные знания основ наук, сформировать логическое мышление, познавательную активность, мировоззрение и т.д.);
- объектов оценки (фактический материал, который усвоили школьники, способность применять знания на практике, переносить знания на решение новых задач);
- методов контроля системы знаний (количество, качество, последовательность, диагностическая ценность вопросов учителя), влияние личных качеств, психологических факторов, общую и специальную подготовку преподавателя на оценку ученика.

В процессе проводимых исследований были выявлены следующие противоречия, характерные для системы общего образования:

- необходимость непрерывного отслеживания качества обученности и недостаточная разработанность методов и средств оценки результатов;
- сложность объекта исследования и недостаточный уровень владения исследователями в области педагогики и психологии современными математическими и статистическими методами анализа эксперимента;
- потребность эффективного управления качеством обученности и ограниченный спрос на результаты системы оценки учебных достижений учащихся со стороны органов управления образованием в региональной системе общего образования;— необходимость адекватного анализа качества обученности



сти и низкий уровень применения математико-статистических методов при анализе результатов тестирования.

В связи с этим была поставлена цель – изменить систему мониторинга в МБОУ «Гимназия №75», т.е. разработать план конкретных действий, которые внесут существенные корректировки в систему образования гимназии.

Естественно, что система оценивания ученика в целом такая же, как и в других учебных заведениях. Важно отметить, что при написании контрольных работ по темам курса отмечаются те умения, которые были недостаточно точно сформированы или темы курса, которые не отработаны в достаточной степени. Задания, направленные на проверку уровня сформированности этих учебных действий и навыков, должны быть включены в итоговую контрольную работу по курсу (промежуточная аттестация). Если дети и во время промежуточной аттестации показывают пробелы в знаниях, то эти темы включаются в раздел «Повторение» в сентябре следующего учебного года, т.е. происходит корректировка рабочей программы. Если дети пришли из других учебных заведений или находятся на домашнем обучении, то для них разрабатывается индивидуальный образовательный маршрут. Остальные параметры оценки ученика уже не зависят от школы (мониторинг в 4 классе, ОГЭ и ЕГЭ, а также формирование портфолио, преподаватели становятся тьюторами, но не обладают контролирующей функцией)

В качестве объекта исследования мы приняли данные обучения математике как одному из основных предметов, подверженных постоянным измерениям и влияющих на рейтинг образовательного учреждения.

Во время проведения исследования мы обнаружили следующие несоответствия:

1. результаты контрольных работ и итоговые оценки
2. системы оценивания и контроль
3. нагрузка учителя

Учитывались следующие параметры измерения:

1. соответствие итогов контрольных работ и оценок за учебный период (дети не подтверждают свои знания). В связи с этим коллективу гимназии предложено разработать единый банк заданий для итоговых контрольных работ, при этом учитель может свободно ориентироваться в этом банке заданий, зная, какие именно темы будут включены в итоговую работу (Стандарт образования, рабочие программы). Это, на наш взгляд, является дополнительной мотивацией при изучении новых тем.

2. Оценивание системы работы педагога и учащихся на уроках Учителей гимназии познакомили с картами анализа урока, чтобы они ориентиро-

вались на них при подготовке к урокам. Таким образом, администрация гимназии систематизировала требования к уровню подготовки к урокам учителей, вычленила ключевые компетенции. Данный подход также положительно сказывается и при подготовке учителей к аттестации. В локальных актах гимназии были закреплены единые требования оценки учебных достижений учащихся: ШМО разработали критерии оценивания устных и письменных ответов, познакомили с ними педагогический, родительский и ученический коллективы. Обязательным требованием при анализе урока стал пункт оценивания ответов учащихся, объяснение каждой оценки несет воспитательный и мотивационный характер

3. Нагрузка учителей. Следует упорядочить нагрузку учителей с точки зрения количества параллелей, в которых они работают. Мы считаем более уместным ограничить работу учителя максимум 2 параллелями, при этом почасовую нагрузку можно увеличить за счет спецкурсов, направленных на углубленное и (или) компенсирующее изучение предмета; в перспективе перевод гимназии в одну смену, что позволит педагогам сократить время пребывания в стенах ОУ (достаточно нерациональное расписание педагогов), с другой стороны, это позволит учителям вести дополнительные занятия с отстающими или медленно усваивающими материал учениками, а также активизировать внеклассную работу по предмету, подготовку к олимпиадам и научно – практическим конференциям.

В девяностые годы прошлого века в российской общеобразовательной системе происходили сложные процессы обновления, связанные с созданием различных видов и типов образовательных учреждений, образование по содержанию стало вариативным и разноуровневым. Позитивной тенденцией было то, что для объективной и независимой оценки знаний учащихся стали использовать стандартизированные педагогические измерители. Технология оценивания знаний учащихся была разработана Центром тестирования выпускников общеобразовательных учреждений. С созданием этого центра произошли существенные сдвиги в теории педагогического тестирования. Федеральным центром тестирования разработаны, апробированы и используются тесты различного целевого назначения. Естественно, что результаты тестирования можно использовать для принятия обоснованных управленческих решений органами управления образованием после их обработки и анализа.

Все эти процессы поставили перед современной школой и органами управления образованием задачу повышения качества обучения. Решение этой задачи многоплановое, предусматривает повышение профессиональных

компетенций работников образования и создание современной системы статистики и мониторинга качества образования, который дает возможность сопоставлять результаты образовательной деятельности на различных уровнях: общероссийском, региональном, муниципальном. Мы считаем, что применение данного метода в работе педагогического коллектива повлечет существенное повышение качества обучения в гимназии, повысит ее рейтинг и самооценку выпускников и педагогов.

УДК 371.12

Куракина Т.С.  
директор МБОУ «Гимназия №75», г. Казань

## **УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Вхождение школы в процесс реализации национальной образовательной программы «Наша новая школа», с одной стороны, отражает повседневную практику функционирования образовательного учреждения, с другой стороны – потенциально задает вариативность инновационной деятельности школы. Инновации могут быть направлены на: обновление содержания общего образования; совершенствовании образовательного процесса; изменении подходов к оценке образовательных достижений обучающихся, уровня сформированности у них универсальных учебных действий; сохранение здоровья обучающихся; совершенствование качества образования, менеджмент качества; поддержку творческих учителей; совершенствование психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса; совершенствования системы управления образовательной организации.

В имеющейся управленческой литературе термин «управление» трактуется с трех позиций: как деятельность, как воздействие одной системы на другую, как взаимодействие субъектов. Следует отметить, что при различных подходах к формулированию понятия «управление», можно выделить общие черты: это процесс воздействия подготовленных специалистов; создание условий для эффективной деятельности; особый вид деятельности по достижению результатов; это аппарат структур и людей, обеспечивающих координацию всех ресурсов для достижения цели.

Управленческий компонент инновационной программы гимназии опирается на следующие принципы: принципы природосообразности; принцип целостности учебно-воспитательного процесса; деятельностный принцип; опора на положительное в ребенке; принцип гуманизации воспитания; един-



ство воспитательных воздействий (сотрудничества). Данные принципы вытекают из миссии образовательного учреждения. Составляющие миссии: то, что присуще любому образовательному учреждению (предоставление образовательных услуг); то, что свойственно различным типам и видам образовательных учреждений (гимназии); то, что является уникальным предназначением образовательного учреждения; то, что демонстрирует индивидуальность образовательного учреждения.

Миссия формулируется на весь период жизненного цикла образовательного учреждения и является ответом на вопрос: зачем мы в образовательном пространстве. Миссия – это источник конкурентных преимуществ, который отражает сильные стороны учреждения и соотносится с приоритетами развития образования страны, стратегии развития отрасли на уровне субъектов Российской Федерации. Миссия нашей гимназии звучит так: воспитание интеллектуальной, нравственно здоровой, духовно полноценной, трудолюбивой и конкурентноспособной личности, сохраняющей традиции родного народа и стремящейся к многонациональному согласию.

Фазы управленческой деятельности:

1. Фаза поиска новых идей: создание информационной фонда; стимулирование преподавателей к участию в мероприятиях, посвященных развитию инновационных процессов в образовании; анализ полученной информации; выявление инновационных потребностей образовательного учреждения.

2. Фаза поэтапного формирования нововведения: формулирование нововведенческих идей и анализ возможностей образовательного учреждения, проектирование хода работы; апробирование инновационных идей с участием опережающей группы учителей; подведение итогов апробации, принятие решения о масштабном введении нововведения, выработка программы его реализации;

3. Фаза реализации нововведения включает: создание управленческих ресурсов; привлечение к работе всех работников учреждения; организация инновационного обучения.

4. Фаза закрепления нововведения: создание благоприятного психологического климата; максимальная адаптация новшества к школе и наоборот – школы к новшеству.

Методы инновационной деятельности:

- Диагностический - определяется состояние на этапе начала работы, диагностируются трудности, которые возникают.

- Методически-организационный - происходит разработка программы в соответствии с результатами диагностики, определяются необходимые учебно-методические, материальные средства сопровождения.

- Преобразующий – проводится мониторинг и непосредственная коррекция деятельности, оказание помощи и поддержка с использованием различных методов, форм и средств сопровождения.

- Стимулирующий.

- Рефлексивно-контролирующий - включает в себя оценку и самооценку достижения поставленных целей, проводится итоговая диагностика.

По результатам вводной диагностики в инновационной программе гимназии содержательную основу и гражданско-патриотического образования составляют компоненты: предметный; культурно-исторический; героико-исторический; институто-социальный; духовный; военно-технический; физический.

Данные компоненты взаимосвязаны, из них сформированы различные направления. Для реализации направлений созданы творческие группы (команды). Команда, организуемая в действующем педагогическом коллективе, будет жизнеспособна, если при ее формировании будут учтены следующие факторы.

*Совместимость целей.* Ни совместные ценности, ни умение принимать решения недостаточны для того, чтобы педагоги устремились кооперировать свои усилия в достижении поставленных целей. Можно выделить ряд выигрышей, удовлетворение личных интересов, ожидание дополнительных преимуществ (престиж, чувство защищенности, особые привилегии и пр.), нацеленность на достижение лично и профессионально значимых целей.

*Подбор состава команды.* Управленцу важно понимать, что причиной объединения в команду является совместимость личных и профессиональных целей и понимание того, что, сотрудничая друг с другом, коллеги добьются большего, чем работая поодиночке или по принципу «она моя/мой подруга/друг».

*Стиль взаимоотношения членов команды.* Можно отдавать предпочтение линейной структуре с закреплением конкретных задач за каждым членом команды. Можно четко разграничивать сферы деятельности и ответственности участников команды. Но лучше, если в основе взаимоотношений будет лежать взаимодействие, создающее основу для демократического распределения ролей и возможности их перераспределения в случае необходимости.

*Организация совместной работы.* Один из вариантов – составление графика работы и строгое его соблюдение (порой в ущерб личным интересам) и предоставление лидеру права принятия решений. Однако отметим, что важно не столько абсолютное следование графику, сколько чувство срочности команды, возможность понимать с полуслова.

Приветствуется разногласие, так как это эффективный способ достижения согласия в диалоге и принятия совместных решений.

В отечественной педагогической теории и практике феномены построения отношений в организации иногда определяются с помощью понятий «уклад школьной жизни» (А.Тубельский) и «скрытое содержание образования» (И.Фруммин). Эти понятия связаны с тем, чего нет в учебных программах, но что оказывает существенное влияние на развитие и становление личности ребенка.

Предложенные направления гражданско-патриотического образования будут эффективно действовать, если гимназия станет открытой, взаимодействующей с разными структурными учреждениями, если педагогическое сообщество выберет принцип толерантности как основополагающий в деятельности.

В гимназии с этнокультурным русским компонентом сложилась своя модель гражданско-патриотического воспитания. Данная модель, ориентирована на конструктивное и результативное взаимодействие субъектов образовательно-воспитательного процесса. С точки зрения содержания, она нацелена на развитие всех – прямых (педагогов, обучающихся) и косвенных (родителей) – участников образования. С точки зрения формы, она учитывает потребности субъектов в самораскрытии и саморазвитии и представляет различные организационные формы учебно-воспитательного процесса. Эта модель позволит достичь основного планируемого результата – достижения модели выпускника: будет сформирована социализированная жизнеспособная личность с активной гражданской позицией, обладающая социально ценностными, нравственными качествами с развитым творческим потенциалом и способностью к саморазвитию.

Другим важным результатом реализации модели станет изменение личности педагога. Его деятельность приведет к формированию новых ценностей, осознанию необходимости взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса на основе равноправного партнерства, изменению им видов, форм, подходов, содержания педагогической деятельности, личной заинтересованности в ее результатах.

Проблемные зоны инновационной деятельности:

- нежелание некоторых педагогов знакомиться с современными прикладными научными теориями. Педагогическая компетентность только на узкопредметном уровне;

- возрастной ценз участников инновационных проектов. Противоречие: наиболее эффективно инновационная деятельность может осуществляться педагогом с опытом работы, но к творчеству более склонны и мобильны молодые учителя;

- отсутствие у педагогов готовности и понимания необходимости формализовать результаты инновационной деятельности и представлять их в виде программ, пособий технологических систем, рекомендаций;

- отсутствие системной связи с наукой (нет научного руководителя, нет научных консультаций);

- сами руководители школ недостаточно хорошо владеют методом инновационного менеджмента, методом управления инновационным процессом.

Опыт инновационной деятельности нашей гимназии показал, что это системный, комплексный, длительный процесс, соответствующий актуальным тенденциям развития образования и отличающийся новизной, теоретической и практической значимостью, наличием действительных результатов и положительных эффектов.

**УДК 371.12**

Яковенко Т.В., доцент

Институт фундаментальной медицины и физиологии КФУ

Волкова О.В., доцент

ПМЦПК ППРО КФУ

## **К ВОПРОСУ О РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В РТ**

До недавнего времени в современном отечественном образовании использовалось множество трактовок понятия «дистанционное обучение». Сейчас, в связи с принятием федерального закона от 29.12.2012 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ситуация принципиально изменилась. В статье 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» определены следующие понятия:

– электронное обучение – организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников;

– дистанционные образовательные технологии - образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [1].

Таким образом, электронное обучение – это такая организация образовательной деятельности, при которой используются элементы информатизации, а дистанционное обучение определено как технология, отличительным признаком которой является основной элемент - опосредованное (на расстоянии) взаимодействие обучающихся и педагогов при обучении.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» также устанавливает возможность использования электронного обучения при реализации всех образовательных программ и при всех существующих формах получения образования.

При реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в образовательной организации должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды.

Информационно-образовательная среда - это единое информационное пространство и эффективная образовательная система, в рамках которой возможен новый уровень реализации активной и интерактивной стратегий образования, формирования положительной мотивации к учебной и творческой деятельности, навыков самостоятельного получения различных типов информации из разных источников, активизации сотрудничества участников образовательного процесса. Эта среда включает в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивает освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме, независимо от места нахождения обучающихся.

Приказом Минобрнауки России от 9 января 2014 г. № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образователь-

ную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» закреплены принципы реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий. Местом осуществления образовательной деятельности является место нахождения организации, осуществляющей образовательную деятельность независимо от места нахождения обучающихся [2], а в письме Минобрнауки России от 21.04.2015 № ВК-1013/06 "О направлении методических рекомендаций по реализации дополнительных профессиональных программ" даны подробные рекомендации по реализации дополнительных профессиональных программ с использованием дистанционных образовательных технологий, электронного обучения и в сетевой форме [3].

Использование дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе характеризуется повышенным уровнем самостоятельности обучаемого и ответственности за образовательный результат. Такая самостоятельность формируется лишь на старшей ступени обучения; на начальной и средней ступени обучения отсутствие данного качества у обучающихся компенсируется за счет контроля родителей дома и педагогов – тьюторов в образовательной организации. Сегодня перед Республикой Татарстан не стоит задача полностью заменить систематическое обучение в образовательной организации дистанционным обучением. Использование в процессе обучения дистанционных образовательных технологий проводится как компенсирующее недостатки организации и расширяющее возможности образовательного процесса, такие, например, как: для образовательных организаций, где не созданы условия или отсутствуют возможности для качественной организации и проведения курсов углубленной и профильной подготовки; для компенсации недостатков при организации учебного процесса в труднодоступной (сельской) местности или отсутствие специалиста в образовательной организации; для учащихся, не имеющих возможности посещать общеобразовательное учебное заведение (по географическим причинам, по состоянию здоровья и т.п.). Анализируя теоретические источники информации, опыт работы педагогов РФ и РТ по проблеме применения дистанционных образовательных технологий в процессе организации образовательного процесса детей с ОВЗ, было выделено пять основных направлений:

- отсутствие педагога - проект «удаленная школа» (реализуется в экспериментальном режиме);

- нет возможности привлечения высококвалифицированных специалистов для профильного или углубленного изучения предметов - в республике

не используется потенциал дистанционных образовательных технологий для решения проблемы;

- в случае невозможности посещения детьми занятий по различным причинам (эпидемии, низкие температуры, транспортные проблемы и т.д.) - есть ограниченный опыт поддержки такого обучения;

- при обучении детей с ОВЗ - реализуется в форме замещения части домашнего обучения;

- как дополнительное образование - на уровне республики не реализуется. Есть опыт реализации отдельными педагогами-энтузиастами и образовательными учреждениями.

Как мы видим, в настоящее время обучение детей с ОВЗ – наиболее продвинутый сегмент в области применения дистанционных образовательных технологий в обучении в Российской Федерации вообще и в Татарстане в частности. Вышеизложенное дает нам основания говорить о том, что обучение детей с ОВЗ в большей степени соответствует условиям и задачам дистанционных образовательных технологий, применяемых в образовательном процессе. Вместе с тем на сегодняшний день создана институциональная основа и элементы инфраструктуры для обучения детей с ОВЗ. На этом фундаменте необходимо продолжение работы в направлении реализации наиболее эффективных решений, как с точки зрения организационной составляющей, так и с точки зрения повышения качества образования и его доступности.

Анализ отечественной и зарубежной теории и практики дистанционного обучения позволил выделить позитивные преимущества, присущие лучшим практикам дистанционных образовательных технологий в общем образовании [4], это:

- дальное действие - расстояние от места нахождения обучающегося до образовательного учреждения не является препятствием для эффективного образовательного процесса;

- охват - количество обучающихся не имеет важного, критичного значения ;

- эффективность - под этим преимуществом подразумевается экономическая эффективность дистанционного образования;

- социальность - дистанционное обучение в определенной степени снимает социальную напряженность, обеспечивая равную возможность получения образования независимо от места проживания и материальных условий;

- модульность - в основу программ дистанционного обучения закладывается модульный принцип. Каждая отдельная дисциплина (учебный курс),

который освоен обучающимся, адекватен по содержанию определенной предметной области. Это позволяет из набора независимых учебных модулей формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям;

- гибкость - обучающиеся занимаются в удобное для себя время, в удобном месте и в удобном темпе. Каждый может учиться столько, сколько ему лично необходимо для освоения курса дисциплины и получения необходимых знаний по выбранным дисциплинам. Данное преимущество частично может быть реализовано для целей общего образования, там, где реализуется дополнительное либо профильное обучение;

- параллельность - обучение может проводиться при совмещении нескольких форм обучения и получения образования;

- асинхронность - подразумевает тот факт, что в процессе обучения обучающийся и обучаемый работают по удобному для каждого расписанию. Эта особенность также может быть использована для обучения детей с ОВЗ и в системе дополнительного образования.

По данным Всемирного Банка, 10-12% населения Земли относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [5]. В Российской Федерации в настоящее время насчитывается около 13 млн. людей с ОВЗ, что составляет около 8,8 процента населения страны [13].

Дети с ОВЗ – физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [1]. Под специальными условиями получения образования в нашем исследовании мы будем рассматривать специальные методы обучения, технические средства, помогающие лицам с ограниченными возможностями овладеть общеобразовательными образовательными программами.

Предоставление людям с ОВЗ доступа к образованию является не только социальным, моральным или экономическим императивом в любой стране, сейчас это становится частью международного законодательства о правах человека.

Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) является инициатором широкомасштабного движения «Образование для всех», цель которого – создать условия для обеспечения образовательных запросов всех детей, юношества и взрослых к 2015 году [9]. Независимо от существующей нормативной базы по вопросам образования детей с ОВЗ, законодательства всех стран мира совершают попытки спра-



виться с этой сложной задачей. В Российской Федерации, в целях приведения законодательства в соответствие с Конвенцией, в период подготовки к ратификации принято более 10 федеральных законов и около 30 поправок уже в действующее законодательство и более 30 подзаконных нормативных правовых актов. Действующим механизмом реализации Конвенция ООН «О Правах инвалидов» стала государственная программа «Доступная среда» на 2011-2015 годы [13]. Как мы видим, в сфере обеспечения равных возможностей людей с ОВЗ Российская федерация следует международно-правовым актам с учетом особенностей страны и возможности государства. В качестве основной задачи в области реализации прав детей с ОВЗ на образование рассматривается создание условий для получения образования всеми детьми указанной категории с учетом их психофизических особенностей наравне со здоровыми сверстниками.

С этой целью в Республике Татарстан создана база данных и ведется персоналифицированный учет детей с ОВЗ. Такая форма позволяет иметь персональную информацию о каждом ребенке с ОВЗ, проживающем в республике, для своевременного определения программы обучения детей, начиная с дошкольного возраста. Так, в Республике Татарстан на начало текущего учебного года в базе данных о детях с ОВЗ было 19279 детей, из них детей школьного возраста - 13584 человека.

В республике Татарстан до 2013 года модель и технология обучения детей с ОВЗ находилась в стадии формирования, шел активный процесс закупки техники, обучения педагогов, отрабатывались схемы взаимодействия участников образовательного процесса. В настоящее время система обучения детей с ОВЗ приняла определенные законченные формы и может быть проанализирована.

Модель, выбранная и реализованная в республике, предполагает обучение только тех детей, которые уже проходят надомное обучение. Организация обучения строится по очно-заочной форме: большая половина времени – это очная форма обучения и меньшая половина – дистанционная. Фактически речь идет о надомном обучении, в традиционном понимании, с использованием информационных технологий.

Вместе с тем, основными двумя идеями, заложенными при обучении детей с ОВЗ в рамках приоритетного национального проекта «Образование», являлось:

- увеличение числа детей с ОВЗ, которые получают образование, то есть доступности образования для детей с ОВЗ;
- повышение качества образования этой категории детей.

Напомним, что в программу обучения детей с ОВЗ вовлечены только те дети, которые находятся на надомном обучении. Вместе с тем, Минобрнауки России трактует целевую группу данного проекта более широко, чем это реализуется в Татарстане: «Целевую группу проекта составляют дети-инвалиды, обучающиеся на дому по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования, которые могут обучаться с использованием дистанционных образовательных технологий, в том числе не имеют медицинских противопоказаний для работы с компьютером. Данная категория обучающихся включает в том числе детей, нуждающихся в обучении по образовательной программе специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (глухих, слабослышащих, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата и др.). Создаваемая в субъекте Российской Федерации система дистанционного обучения детей с ОВЗ также может быть использована для организации обучения на дому детей с ОВЗ дошкольного возраста, получения детьми с ОВЗ дополнительного образования, профессионального образования» [10].

Подчеркнем, что, по планам Минобрнауки России, в региональные проекты по обучению детей с ОВЗ с использованием дистанционных технологий должны быть включены:

- дети, нуждающиеся в обучении по образовательной программе специального (коррекционного) образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья;
- дети с ОВЗ в рамках получения дополнительного образования, профессионального образования.

Оба этих направления могут рассматриваться как ближайшая перспектива для системы образования детей с ОВЗ в Республике Татарстан.

Применение в обучении детей с ОВЗ дистанционных образовательных технологий является показателем уровня информатизации образования Республики Татарстан. Дистанционное образование концентрирует технические, кадровые и финансовые ресурсы, для того чтобы на их базе придать образованию новое качество, увеличить доступность, повысить его экономическую эффективность, добиться точного понимания всеми участниками процесса целей дистанционного обучения. В этом случае, особенно для обучения детей с ОВЗ, в качестве целевого ориентира должна быть сдача обучающимися выпускных экзаменов и овладение объемом знаний и умений, необходимым

для продолжения образования и получения профессии. Преодолеть реальные трудности с недостатком опыта и квалификации педагогов и администрации по организации дистанционного обучения достаточно сложно. Так, за истекший период реализации программы в республике обучен всего 881 педагог.

Для использования потенциала дистанционного обучения в Республике Татарстан в полной мере необходимо переформатировать этот проект с постановкой в качестве приоритетов интересов детей, а не административных удобств. Это поможет сделать из него реальный инструмент для изменения качества обучения детей, в том числе и тех, кто не может получать образование в других формах – детей с ОВЗ.

Для более полного использования потенциала, заложенного в дистанционные образовательные технологии, необходимо найти баланс между теми ресурсами, которые закупаются централизованно, и теми, что разрабатывают педагоги самостоятельно.

Итак, в республике созданы все предпосылки для разработки и внедрения в ближайшее время системы дистанционного обучения в общем образовании; проводимые в Татарстане эксперименты являются первым реальным шагом на пути создания в республике системы дистанционного обучения. Однако на сегодня республика по этой позиции рискует потерять статус региона-лидера, где такая работа проводится на системной постоянной основе и с широкой перспективой.

#### **Литература:**

1. *Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации". – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>. - 3.06.2015.*
2. *Приказ Минобрнауки России от 9 января 2014 г. № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/04/16/obuchenie-dok.html>*
3. *Письмо Минобрнауки России от 21.04.2015 N ВК-1013/06 "О направлении методических рекомендаций по реализации дополнительных профессиональных программ". – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_178777/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_178777/)*
4. *Новые педагогические технологии и компьютерные телекоммуникации в системе образования / под ред. Е.С.Полат. - М., 1998.*
5. *World Bank, 2007. Measuring Disability Prevalence = Распределение уровня инвалидности, Всемирный Банк, 2007. – Режим доступа: <http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/Data/MontPrevalence.pdf>.*
6. *Конвенция ООН «О Правах инвалидов». - Режим доступа: [http://ombudsmanspb.ru/files/files/OON\\_02\\_site.pdf](http://ombudsmanspb.ru/files/files/OON_02_site.pdf)*

7. Федеральный закон от 3 мая 2012 г. N 46-ФЗ "О ратификации Конвенции о правах инвалидов". – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70170066/>
8. Письмо Минобрнауки РФ от 11 июля 2011 г. N 06-1277 Методические рекомендации по организации дистанционного образования детей-инвалидов в субъектах Российской Федерации в 2011 - 2012 ГГ.
9. Образование для всех: Выполнение наших общих обязательств: текст принятый Всемирным форумом по образованию (апрель 2000 г. , Дакар, Сенегал). - Режим доступа: <http://rusla.ru/rsba/provision/unesco.pdf>
10. Письмо Минобрнауки РФ от 30.09.2009 N 06-1254 «О Рекомендациях по организации деятельности по созданию условий для дистанционного обучения детей-инвалидов, нуждающихся в обучении на дому, в субъекте Российской Федерации». – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_104601/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_104601/)
11. Центры дистанционного обучения созданы в Приморье с охватом 62 школ. - Режим доступа: <http://primamedia.ru/news/primorye/23.01.2013/252526/tsentri-distantsionnogo-obucheniya-sozdani-v-primore-s-ohvatom-62-shkol.html>
12. Архипова, Л. А. Дистанционное обучение детей-инвалидов в Ставропольском крае / Л. А. Архипова. – Режим доступа: <http://www.pandia.ru/text/78/332/467.php>
13. Постановление Правительства Российской Федерации от 17 марта 2011 г. № 175 "О государственной программе Российской Федерации "Доступная среда" на 2011-2015 годы //Российская Газета. – 2011. - 28 марта.
14. Ахметзянова, А.И. Кластерный подход к организации инклюзивного образования в Казанском Федеральном Университете //Филология и культура . Philology and culture. -2015. No 1(39). - с.301-306. – Режим доступа: [http://philology-and-culture.kpfu.ru/?q=system/files/60\\_10.pdf](http://philology-and-culture.kpfu.ru/?q=system/files/60_10.pdf)

**УДК 371.12**

Шарифзянова К.Ш., к.п.н., старший преподаватель,  
Замалетдинова З.И., старший преподаватель  
Ахметшина Г.Х., старший преподаватель  
ПМЦПК ППРО КФУ

## **ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

В настоящее время все острее проявляются тенденции, отражающие стремление этносов возродить, сохранить и развивать свои национальные традиции, язык и утвердить современную культуру на личностном и групповом уровнях. Вместе с тем эти идеи воспринимаются крайне односторонне, вне контекста единого федерального и культурного пространства, вне принципа диалогичности воспитания. Это и проявляется в некоторых регионах, в которых формирование личности как представителя своего этноса зависит культурных интересов этноса и его многонационального окружения. Межкультурный диалог в

полиэтнической культурной среде возможен лишь тогда, когда каждый из ее субъектов, осознавая свою уникальность и самобытность, понимает и принимает ценности другого партнера. Если же этого не происходит, то возникают явления, культурного национализма, этноцентризма и культурного тоталитаризма, когда государство, отстаивая свои интересы, тормозит взаимодействие и развитие национальных культур.

Ядром содержания поликультурного образования в школе является этнокультурный компонент, который функционирует на основе специальных учебных планов и программ и содержит базовый комплекс знаний традиционного наследия, материальной и духовной культуры родного народа, его языка, истории и т.д. Федеральный государственный образовательный стандарт разработан с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей народов России и устанавливает требования к результатам освоения учащимися основной образовательной программы общего образования. Одним из этих результатов являются личностные, включающие готовность и способность учащихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки учащихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества, сформированность основ гражданской идентичности.

Осмысление учащимися целостной картины мира происходит через постижение и освоение ими национальных и общечеловеческих ценностей, основ мировой и отечественной культуры, а также этнической культуры народов, проживающих на одной территории, как основного фактора духовного самообогащения.

Формирование межэтнической толерантности учащихся в поликультурной образовательной среде обуславливается их возрастными особенностями, а также характером проявления индивидуальных качеств (Г.Т. Алиева, Ю.В. Бромлей, Э.К. Суслов и др.). Исследователи отмечают, что младший школьный возраст можно считать сензитивным периодом для формирования межэтнической толерантности, поскольку такие особенности детей этого возраста, как подчинение старшим, доверительность, открытость, стремление к подражанию способствуют быстрому освоению существующих в обществе социальных норм и стереотипов, в том числе и межэтнических взаимоотношений.

Именно поэтому формирование межэтнической толерантности учащихся необходимо начинать с этого возраста, так как воспитание младших школьников, обладающих межэтнической толерантностью, является одной из важнейших социально-педагогических проблем общества. Педагоги современных образовательных организаций должны формировать у учащихся терпимость к

инакомыслию, основанную на моральных ценностях, и направлять их к продуктивному социальному взаимодействию.

Образовательная практика современного педагога должна выбрать вектор своего направления развития на основе принятия теоретической логики одной из существующих парадигм — эволюционистской, акцентирующей единство культуры и преемственность ступеней культурного развития, и плюралистической, подчеркивающей множественность культур и самодостаточный характер каждой культуры. В поликультурной образовательной среде должны быть созданы все условия для функционирования и развития системы этнокультурного образования, которое представляет собой процесс приобщения подрастающего поколения к традиционному наследию того народа, к которому оно принадлежит.

Решение этой задачи требует новых подходов к организации образовательного процесса, его направленности на решение проблем воспитания и развития человека, не только обладающего комплексом знаний, умений и навыков, но и способного адаптироваться к полиэтнической среде, приобщаться к гуманистическим идеям и традициям.

В процессе практической деятельности нам важно создавать такие ситуации, которые вызывают потребность в овладении теоретическим материалом, в диагностике, то есть оценке и творческом подходе к решению вопроса воспитания культуры межнационального общения школьников. Для того, чтобы проанализировать компоненты, недостаточно установить, только их связи, необходимо понимание сущности целостных объектов вместе с установлением взаимосвязей и характеристикой их структуры, а точнее необходим анализ функций, которые она призвана выполнять.

Процесс формирования готовности учителя к воспитанию культуры межнационального общения учащихся протекает в системе, и как всякая педагогическая система представляет собой совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания целенаправленного, организованного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами.

Формирование межэтнической толерантности необходимо осуществлять с учетом культурных особенностей, обычаев наций и народностей детей, традиций, представленных в классе. А также вносить изменения в содержание, формы и методы внеклассной работы, внеурочной деятельности. Педагог должен знать особенности национальных культур, уметь вводить детей разных национальностей в мир обычаев и традиций разных народов, показывать их гуманную сущность, воздействовать на чувства детей. Ему необхо-

дим педагогический такт и тонкое умение при работе с многонациональным коллективом.

Преподавателями Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования с целью оказания методической помощи учителям общеобразовательных организаций были разработаны программы:

- «Формирование межэтнической толерантности школьников в поликультурной образовательной среде»,
- программа внеурочной деятельности «Разноцветный мир»,
- программа спецкурса «Многонациональное Поволжье: культурное многообразие»,
- программа дополнительного профессионального образования учителей, ведущих курс «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ),
- Особенности преподавания курса «Основы религиозной культуры и светской этики», адаптированные к целям и задачам данного исследования.

По формированию межэтнической толерантности школьников необходимо привлекать родителей, людей старшего поколения, так как они являются носителями своей национальной культуры. Именно в семье ребенок получает азы любви к своему микросоциуму, малой Родине, именно через семью передается генетическая связь поколений, патриотическая ментальность народов в оригинальном сочетании их этнических и религиозных особенностей.

В содержание внеурочной деятельности предлагается включать материал, направленный на:

- обогащение знания детей о культуре и истории, традициях и обычаях, образе жизни и языке разных народов;
- возникновение положительных эмоций, уважительного и доброжелательного, терпимого отношения к представителям других национальностей;
- формирование первоначальных навыков общения с представителями разных наций, умения пользоваться ими в своей практической деятельности.

Учителям рекомендуется, проанализировав содержание работы с детьми по формированию межэтнической толерантности, поликультурного мировоззрения в школе, выявить представления учащихся о поликультурной среде сво-

его местожительства, определить соотношение знаний о родной культуре с поликультурным, выявить соотношение знаний и применения поликультурных установок поведения и условные уровни сформированности межэтнической толерантности у учащихся общеобразовательной школы.

Наблюдение за формированием у учащихся межэтнической толерантности проводится в процессе различных видов деятельности: урочной, внеурочной, внешкольной, бытовой. Ведутся записи наблюдений за детьми, фиксируются конкретные факты детских проявлений, составляется план работы по формированию межэтнической толерантности учащихся. Целенаправленные наблюдения за детьми дают положительные результаты, позволяют выявить общую картину: прививаются ли общекультурные и народные традиции в повседневной деятельности детей, интересуются ли дети историей происхождения тех или других традиций, знают ли дети такие понятия как межэтническая толерантность и поликультурность. Поэтому так важно, чтобы школа не только давала учащимся сумму знаний для успешной жизни и карьерного роста, но и воспитывала его как личность, прививала любовь и уважение к семье, учила любить своё Отечество и заботиться о его благополучии.

Развитие поликультурного образования, формирование коммуникативных компетенций являются одними из важных направлений введения федеральных государственных образовательных стандартов. Следует отметить, что качественное обеспечение реализации ФГОС решает и проблемы этнокультурного образования, которое является фактором формирования основ национального менталитета, российской гражданской идентичности. Школа неотрывна от национальной почвы, но она не замкнута только в ней. Она формирует и хранит национальную культуру, переплавляя два встречных потока – обогащение национального общечеловеческим и общечеловеческого национальным.

#### **Литература:**

1. Алиева Г. Т. Гармония в многообразии // *Азербайджанские Известия*. - 2008. - 8 февраля. - 1 с.
2. Бромлей Ю.В. *Этносоциальные процессы: теория, история, современность*. М.: Наука, 1987. - 333 с.
3. Сулова Э.К. *Воспитание у детей этики межнационального общения*. - М.: А.П.О., 1994. - 80с.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ*. - М.: Просвещение, 2010. - (Стандарты второго поколения). Приказ Министерства образования и науки РФ от 6.10.2009. № 373. С. 7- 8



5. Храпаль, Л.Р. *Диагностический инструментарий по выявлению уровня модернизованности этнокультурной идентичности будущего специалиста // Высшее образование сегодня. -2010.- №9. - С. 88-90.*