

ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

---

**ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА:  
МЕТОДИКА И ПРОБЛЕМЫ  
ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ**

**СБОРНИК МАТЕРИАЛОВ**

XLVIII Международной научно-практической конференции

г. Новосибирск, 9 февраля 2016 г.

Под общей редакцией С.С. Чернова



НОВОСИБИРСК  
2016

ББК 88.840я431+74.00я431  
УДК 159.923.2(063)+37.01(063)  
П 863

## **ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ:**

**Кортаева Е.В.**, заведующий кафедрой Педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург), доктор педагогических наук, профессор, действительный член Академии педагогических и социальных наук – *председатель*.

**Чернов С.С.**, заведующий кафедрой Систем управления и экономики энергетики Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск), руководитель ЦРНС, кандидат экономических наук, доцент – *зам. председателя*.

**Берберян А.С.**, заведующий кафедрой Психологии, исполняющий обязанности декана факультета Психологии Российско-Армянского (Славянского) университета (г. Ереван), доктор психологических наук, доцент.

**Тверезовская Н.Т.**, профессор кафедры Методики обучения Национального университета биоресурсов и природопользования Украины (г. Киев), доктор педагогических наук, профессор.

**Возчиков В.А.**, профессор кафедры Педагогики Алтайской государственной академии образования им. В.М. Шукшина (г. Бийск), доктор философских наук, доцент, член Союза писателей России, лауреат Алтайской краевой литературной премии им. В.М. Шукшина (2005 г.).

**Голубева И.В.**, профессор кафедры Русского языка и методики начального обучения Таганрогского государственного педагогического института (г. Таганрог), доктор филологических наук, доцент.

**Ковшиова О.С.**, заведующий кафедрой Общей психологии и социальной работы Самарского государственного медицинского университета (г. Самара), доктор медицинских наук, доцент.

**Колетникова Н.Д.**, профессор кафедры Русского языка, литературы и методики их преподавания Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Казань), доктор педагогических наук, доцент.

**Кузиковская И.Э.**, начальник отдела Развития образования, профессор кафедры Дошкольной педагогики Педагогического института Южного федерального университета (г. Ростов-на-Дону), доктор педагогических наук, доцент.

**Кульбах О.С.**, профессор кафедры Общей и прикладной психологии с курсом медико-биологических дисциплин Санкт-Петербургской государственной педиатрической медицинской академии (г. Санкт-Петербург), доктор медицинских наук, профессор.

**Ставринова Н.Н.**, начальник отдела магистратуры, профессор кафедры Педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета (г. Сургут), доктор педагогических наук, доцент.

**Юзиханова Э.Г.**, профессор кафедры Криминологии, психологии и педагогики Тюменского юридического института МВД России (г. Тюмень), доктор юридических наук, доцент, подполковник полиции.

П 863 **Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения:** сборник материалов XLVIII Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2016. – 290 с.

ISBN 978-5-00068-461-0

В сборник вошли материалы секций: «Общая психология и психология личности», «Психофизиология», «Педагогическая и коррекционная психология», «Психология труда, инженерная психология и эргономика», «Социальная и юридическая психология», «Общая педагогика», «Современные педагогические технологии», «Современные информационные технологии в образовательной деятельности», «Теория и методика обучения и воспитания», «Дошкольная педагогика», «Современные методы и модели в преподавании иностранных языков и культур», «Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры», «Управление системой высшего образования в условиях модернизации». Все материалы публикуются в авторской редакции.

Сборник материалов МНПК зарегистрирован в РИНЦ и размещен на сайте Научной электронной библиотеки eLibrary.ru по адресу: [http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=38353](http://elibrary.ru/title_about.asp?id=38353) (договор на размещение материалов конференции в РИНЦ № 475-08/2013 от 7.08.2013).

**ББК 88.840я431+74.00я431**  
**УДК 159.923.2(063)+37.01(063)**

**ISBN 978-5-00068-461-0**

© Коллектив авторов, 2016

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>СЕКЦИЯ 1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ</b> .....	8
<i>Новаторов В.Е.</i> Психологические особенности поведения потребителей на современном российском рынке .....	9
<i>Смирнова Т.Л.</i> Построение типологии субъективно безопасных ситуаций.....	14
<i>Яковлева С.Л.</i> К вопросу о нравственных и волевых качествах сотрудников уголовно-исполнительной системы.....	19
<b>СЕКЦИЯ 2. ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ</b> .....	24
<i>Махат Н.М., Бактыбаева Л.К.</i> Анализ степени развития компьютерной зависимости и ее влияния на зрение студентов .....	25
<i>Солдатова А.О.</i> Психофизиология в контексте психосексуальной BDSM субкультуры .....	30
<b>СЕКЦИЯ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b> .....	35
<i>Исаева З.К.</i> Детерминанты устойчивости учебной мотивации.....	36
<i>Нужина Д.Ю., Петровский А.М.</i> Тип жизнедеятельности как показатель развития психологической культуры студентов технического вуза .....	41
<i>Повсян Л.А., Хорошев А.Ю.</i> Приоритетность подготовки педагогов-специалистов для работы в сфере инклюзивного образования .....	46
<i>Шевырева Е.Г., Карпенко А.О., Архипова А.Ю.</i> На рубеже веков: инклюзия через всю жизнь .....	50
<b>СЕКЦИЯ 4. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ЭРГОНОМИКА</b> .....	56
<i>Анжина О.А., Казимова Ю.М., Карлов Д.В., Иванова С.П.</i> Взаимосвязь профессионального становления на семантическое пространство психолога .....	57
<b>СЕКЦИЯ 5. СОЦИАЛЬНАЯ И ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b> .....	62
<i>Филинкова Е.Б.</i> Представления воспитателей об основных трудностях в работе руководителей ДОУ .....	63

<b>СЕКЦИЯ 6. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА</b> .....	69
<i>Волкова Е.А., Ежова Ю.М., Варшавер Н.В.</i> Эмпатия как один из факторов успешной врачебной деятельности .....	70
<i>Крымова Д.А.</i> Формирование гражданской позиции в коллективной творческой деятельности .....	77
<i>Максименко П.А., Мельникова О.Б.</i> Взаимосвязь школьной тревожности и свойств темперамента .....	84
<i>Масленникова Л.В., Майкова С.Э., Окунев Д.В.</i> Системно-структурный подход к процессу обучения в высших учебных заведениях .....	88
<i>Мирзагитова А.Л.</i> Профессионально-личностные качества современного учителя школы .....	92
<i>Плетенёва И.Ф., Барина Л.В.</i> Становление и развитие гимназического образования в России в XVIII-XIX вв. ....	96
<i>Попова И.Н.</i> Оценка качества дополнительного образования детей: подходы к определению и модели реализации .....	103
<b>СЕКЦИЯ 7. СОВРЕМЕННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ</b> .....	108
<i>Балина О.Г.</i> Графические техники визуализации информации как средство активизации учебно-познавательной деятельности студентов (на примере изучения курса «Педагогика») .....	109
<i>Ганиева А.Р., Хасанова О.В.</i> Здоровьесберегающие технологии при обучении говорению на уроках английского языка младших школьников в средней общеобразовательной школе .....	116
<i>Кочина Л.И., Сенотрусова Т.Н.</i> Развитие познавательной активности у учащихся с умеренной умственной отсталостью в процессе организации проектной деятельности .....	123
<i>Плетнева В.Г., Агадилова Г.В.</i> Техники для снятия внутренних зажимов как метод борьбы со стрессорами .....	127
<i>Хангельдиева И.Г.</i> Выразительная форма в современном образовании .....	130
<i>Ширшова И.А.</i> Опыт вузов России и Белоруссии по организации педагогической практики студентов .....	137

<b>СЕКЦИЯ 8. СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b> .....	143
<i>Замарина С.Ю.</i> Использование информационных технологий и Интернет-ресурсов на уроках английского языка .....	144
<i>Калинина Н.Д., Сатаров А.В., Смолина Д.С.</i> Особенности обучения людей с ограниченными возможностями .....	147
<i>Каишпарова В.С., Сеницын В.Ю.</i> Обучение английскому языку в вузе с использованием массовых открытых онлайн курсов по экологической тематике .....	152
<i>Сатаров А.В., Курочкина В.С.</i> Визуализация контента технических дисциплин при реализации дистанционного образования .....	157
<b>СЕКЦИЯ 9. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ</b> .....	164
<i>Бавина П.А., Чурилина И.Н., Егорова Е.В.</i> Современные технологии профориентационного обучения в концепции Work based learning .....	165
<i>Байбикова Г.В., Быкова О.В.</i> Личностные компоненты в структуре профессионального общения педагога-музыканта .....	169
<i>Лаговская Е.В.</i> Влияние конкретно-индуктивного метода обучения на формирование коммуникативной грамотности школьников на уроках математики .....	174
<i>Пустовит С.О.</i> Формирование предметных умений школьников по химии средствами домашнего эксперимента .....	180
<i>Селеменова Т.А.</i> Мотивационные барьеры в процессе обучения высшей математике в вузе .....	185
<i>Скрынник Е.А.</i> Формирование коммуникативных способностей на основе системно-деятельностного подхода в обучении младших школьников .....	190
<b>СЕКЦИЯ 10. ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА</b> .....	195
<i>Веселова Т.К., Соломыкина Н.Я., Киселёва М.В., Биткова Е.С.</i> Обучение детей дошкольного возраста игре на детских музыкальных инструментах .....	196
<i>Винокурова И.В.</i> Использование сказки, как приёма в воспитании и развитии личности ребёнка .....	200

<i>Зоря И.А.</i> Профессиональные требования к современному воспитателю в условиях детской образовательной организации .....	205
<i>Килибаева Н.Ж., Исмагулова М.М.</i> Использование проектного метода в обучении дошкольников.....	213
<i>Серых Е.М., Бусловская М.А., Шестакова Л.А., Сорокина Г.В.</i> Интерактивные игры как средство повышения познавательной активности дошкольников .....	218
<b>СЕКЦИЯ 11. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР</b> .....	224
<i>Бабкина Е.В.</i> Возрастные и индивидуальные особенности студентов технических специальностей при формировании иноязычной читательской компетенции.....	225
<i>Дьяконова Е.А., Поляничко Я.В., Виноградова Е.Е., Завражнова Т.Н.</i> «Фонетическое» пение – один из способов обучения фонетике иностранного языка (на примере английского языка) в рамках нейро-логической методики COSHCO .....	229
<i>Коптева Г.Г.</i> О мотивации студентов высшего учебного заведения: проблема и поиски решения .....	235
<i>Невзорова М.С., Сидорова И.Г.</i> О проблеме повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков в медицинском вузе .....	245
<i>Пакишиванова Е.О.</i> Формирование лексического навыка на среднем этапе обучения на уроках английского языка .....	251
<i>Тастемирова А.Е., Маукебаева М.А.</i> Developing students' socio-cultural competence by using contemporary approaches .....	256
<b>СЕКЦИЯ 12. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ</b> .....	262
<i>Дуванина А.В.</i> Сравнительный анализ применения аппарата АНМ в процессе консультирования подростков .....	263
<i>Магомедов А.М., Каялов Б.М., Рабаданов М.С.</i> Возможности использования подвижных игр с элементами ориентирования в процессе физического воспитания дошкольников .....	268

---

<i>Хорошев А.Ю., Копейкина Г.И., Крутов В.Н., Щавинский В.И., Арьяхова И.Е.</i> Здоровьесберегающие технологии в системе физического воспитания студентов.....	272
<i>Шабански Ф.Кр.</i> Методические вопросы, связанные с оценением на уроках физического воспитания в начальной школе.....	276
<b>СЕКЦИЯ 13. УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ</b> .....	284
<i>Белова Н.М., Михин М.Н.</i> Использование модульной системы в развитии межкультурной коммуникации студентов при изучении иностранного языка в вузе .....	285

A decorative border resembling a scroll, with rounded corners and a small circular element at the top-left and bottom-left corners.

**Секция 1**

***ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ  
И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ***



# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ РЫНКЕ

© Новаторов В.Е.\*

Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения,  
г. Санкт-Петербург

Рассматриваются проблемы развития рыночной экономики в России, раскрываются политические, экономические и психологические факторы, влияющие на потребительское поведение, анализируется практика отечественного маркетинга, цели и задачи отдельных субъектов российского рынка.

**Ключевые слова:** рыночная экономика, маркетинг, потребители, потребительское поведение, субъекты рыночных отношений.

Российский рынок, «шоковой терапией» обрушившийся на россиян в лихие 90-е годы минувшего столетия, в настоящее время переживает период бурного развития. Это едва ли не в равной мере это относится как к *рынку потребительскому*, под которым понимается «совокупность индивидов и семей, покупающих товары и услуги для личного пользования», так и к *рынку организаций* – «совокупности организаций и предприятий, приобретающих и/или арендующих продукцию или услуги, используемые ими для выполнения своих производственных и управленческих функций, а также в целях перепродажи» [1, с. 188].

Проблемы производственного характера и содержания, безусловно важны, о них каждодневно пишут центральные и местные газеты, вещают радио и телевидение, ими пестрят порталы Интернет, они то и дело обсуждаются на экономических форумах, научных конференциях, встречах руководителей государства со специалистами, с российской и международной общественностью. При всей их важности и «кризисной остроте», для миллионов россиян они выглядят обезличенными, затрагивающими интересы многих, но не каждого. Иное дело – проблемы, с которыми сталкивается подавляющая часть населения современной России, поскольку все мы так или иначе являемся реальными или потенциальными потребителями, ожидающими от деятелей рынка более четкой организации «обменных отношений», более конструктивных подходов к планированию и реализации маркетинговых планов и программ, более эффективных шагов и мер по удовлетворению растущих потребностей и запросов, более заботливого и уважительного отношения к различным сегментам потребительского рынка: вете-

---

\* Профессор кафедры Медиакоммуникационных технологий, доктор педагогических наук, действительный член МАН ВШ.

ранам войны и труда, пенсионерам и инвалидам, рабочей молодежи и студентам вузов и учащимся школ, жителям столиц и отдаленных регионов, людям различного материального достатка, социального статуса и культурного уровня – словом, ко всей «обслуживаемой массе», которую отечественным менеджерам и маркетологам, а теперь и психологам, надо бы знать, а для этого – постоянно изучать.

Покупательское поведение только на первый взгляд кажется простым и очевидным. На самом же деле – это достаточно сложный, часто скрытый от глаз наблюдателя процесс принятия решений о покупках. А начинается этот процесс с *ощущения* потенциальным покупателем нехватки чего-либо, попросту говоря – *нужды*. Природа нужд столь же многообразна, сколь многогранна нормальная человеческая жизнедеятельность: ощущение голода или жажды, реакция на жару или холод, стремление к самосохранению и безопасности, быстрому передвижению в пространстве, инстинкт продолжения рода, тяга к тем или иным занятиям, развлечениям и общению с подобными себе и т.д. По мере осознания человеком ощущаемой им нужды возникает *потребность*, которая, если ее своевременно не удовлетворить, погружает человека в состояние физического и психического дискомфорта. Кто-кто, а уж россияне-то вдосталь натерпелись в разные времена холода и голода, бед и лишений, войн и пожаров, наводнений и землетрясений, массовых эпидемий и отсутствия элементарных бытовых условий. Ведь удовлетворить возникающие потребности можно, оказывается, только ... четырьмя способами: полное самообеспечение и самообслуживание, заимствование и попрошайничество, разбой и грабеж, и, наконец, самый цивилизованный способ – *обмен*. Он то и приводит к появлению *рынка*. Но с пустыми руками на рынке делать нечего: нужны либо излишки какого-либо продукта, либо деньги, а лучше – то и другое.

Готов ли современный россиянин к достойному двустороннему обмену и чем он для этого располагает? В приснопамятные советские времена Россия, как и четырнадцать ее «сестер», на протяжении многих десятилетий оставалась страной «всеобщего дефицита». Потребители старшего и среднего поколений россиян, исключая разве что столичных жителей и «гостей столиц», до сегодняшних дней содрогаются при упоминании о пустых витринах магазинов, километровых очередях за тем, что по случаю «выбросили», пресловутой талонной системе распределения продуктов первой необходимости. С переходом России к рынку ситуация резко изменилась: в свободной продаже появились продукты питания и косметика, одежда и обувь, бытовая техника и диковинные гаджеты, импортные (!) мебельные гарнитуры и фешенебельные автомобили. В короткие сроки буквально преобразилась и сфера услуг. Подобно грибам после дождя повсеместно открывались банки, торговые центры, паркинги, рестораны, залы игровых автоматов и пр. и пр.

Не поверившие в долговечность обрушившегося на них изобилия россияне ринулись запасать впрок продукты, скупать стиральные машины и цветные телевизоры, приобретать квартиры и земельные участки, устраивать своих любимых чад в престижные, в том числе заграничные вузы, а наиболее проворные и находчивые «прихватизировать», иногда путем рейдерского захвата, целые предприятия, открывать собственные магазины. Те что победнее, «челночили» за греческими шубами и китайским ширпотребом, а то и просто спекулировали, не брезгуя связями с наркодельцами. Вскоре в России появились и отечественные миллионеры, а спустя еще десяток лет – миллиардеры и олигархи. Одновременно возросло число россиян, оказавшихся за чертой бедности, живущих «от аванса до зарплаты», погрузившихся в кредиты и ипотеки, существующих на скромные пенсии. В считанные годы возникло небывалое социальное расслоение «гражданского» общества. Об изучении и учете потребностей населения, их целенаправленном удовлетворении, а тем паче формировании, в первые рыночные годы не могло идти и речи.

Но настали другие времена: номенклатура всевозможных товаров и услуг непрерывно расширялась, опережая потребности и покупательский спрос; на полках и прилавках супер-гипер-мега-маркетов замелькали импортные товары, качественно отличающиеся от отечественных аналогов; ассортимент тех и других углублялся с учетом возросших потребностей населения, изменяющейся моды, сезонных колебаний; словно очнувшись от лютаргического сна, « ударила в колокола» вездесущая реклама; непрерывной чередой пошли аукционы, ярмарки, выставки, массовые распродажи, презентации, фестивали и пр. Оперативно сориентировавшиеся СМИ обрушили на вконец растерявшихся потребителей нескончаемый поток рекламных сообщений, объявлений, анонсов предстоящих рыночных акций, репортажей об открытии торгово-развлекательных комплексов и т.п. Порой казалось, что «товарная масса» вот-вот выплеснется с экранов телевизоров и мониторов в уже порядком «затоваренные» квартиры ошалевших от предложений телезрителей и «резидентов» социальных сетей Интернет.

Но очарованные поначалу изобилием потребители вскоре поняли, что не все в рыночном «калейдоскопе» делается на совесть, честно и справедливо и что порой их откровенно разводят, попросту говоря, дурят: предлагают изделия низкого качества, навязывают продукты с истекшими сроками хранения, вводят в заблуждение относительно условий эксплуатации бытовой техники, не подтверждают потребительских ожиданий в сфере услуг, без должных оснований завышают цены, не выполняют обещанных в момент приобретения гарантий и обязательств и т.п. По мере накопления «рыночного опыта» потребители становились внимательнее, требовательнее, привередливее, а то и капризнее. Одновременно к деятелям рынка – производителям, посредникам, поставщикам, оптовым и розничным продавцам, но в первую очередь новоявленным специалистам – маркетологам, приходило понимание того, что в крылатой фразе «потребитель – король, а мы его

верные слуги» скрыт глубокий сущностный смысл. А это значит только одно: работать вслепую и полагаться на авось уже нельзя. Чтобы быть успешным в предпринимательстве, в любом виде бизнеса, надо уважать своих реальных и потенциальных потребителей, для чего необходимо не только интересоваться их насущными потребностями и предпочтениями, но глубоко изучать *потребительскую психологию*, логику потребительского поведения на рынке, пришедшем в Россию, надо полагать, всерьез и надолго.

До недавнего времени мировой потребительский рынок составлял примерно 7 миллиардов человек, но 70 % мировой покупательной способности приходилось лишь на миллиард человек, проживающий в Северной Америке, Западной Европе и Японии [2, с. 160]. Происходящее на глазах изумленного обывателя «китайское чудо» и развитие рыночных отношений в России вносят существенные коррективы в приведенную статистику, несмотря на то, что резервы российского национального рынка далеко не исчерпаны. Чем грамотнее будет осуществляться экономическая политика российского государства, чем эффективнее будет действовать теперь уже целая армия отечественных менеджеров и маркетологов, тем прочнее будут позиции России в мировом рыночном пространстве.

Американский маркетолог Ф. Котлер, на «плечах» которого с начала 90-х гг. минувшего столетия Российская экономика «въехала» в международный маркетинг, обосновал развернутую модель покупательского поведения, которая в наши дни успешно осваивается и деятелями российского рынка. Воспользовавшись этой моделью, попытаемся проследить психологические особенности и логику поведения российских потребителей на отечественном рынке.

Зарубежные, а вслед за ними и отечественные маркетологи вполне убедительно обосновали влияние на покупательское поведение целого ряда факторов – политического, экономического, социального, демографического, научно-технического, культурного. Механизмы такого влияния на покупательское поведение не надо специально изучать и исследовать, существующие в этой области проблемы и противоречия видны, что называется, невооруженным глазом. Так, в условиях политической нестабильности падает курс рубля, растут цены, действуют всевозможные санкции на ввоз продукции из-за рубежа. Опасаясь худшего, население начинает лихорадочно скупать предметы первой необходимости, запасает впрок все, что доступно длительному хранению, реально ощущает на себе издержки импортозамещения. Социальное расслоение общества сказывается на покупательной способности различных слоев и групп населения, достаточно сравнить два «полюса», на одном из которых окажутся крупные бизнесмены, успешные предприниматели и, что греха таить, коррупционеры и взяточники, на другом – все те же пенсионеры, бюджетники, низкооплачиваемые рабочие, студенты и пр. Зарубежные виллы и дорогостоящие яхты, миллионной стоимости корпоративы и отдых на Мальдивах – такие же реалии наших дней,

как забытые до отказа городские маршрутки и нищие в электричках и на перти, ночующие у мусорных баков бомжи и полуголодные дети в школьных столовых. И это тоже «потребительское» поведение...

Влияние на поведение потребителей других факторов маркетинговой макросреды достаточно подробно описано в специальной литературе, что освобождает автора от необходимости подробного рассмотрения вопроса. Важно лишь подчеркнуть, что речь идет уже не о «загнивающем капитализме», о чем мы читали и слышали многие годы до вхождения России в рынок, но о нашей стране, нашем рынке, наших соотечественниках. Задача российских маркетологов заключается сегодня не в том, чтобы любыми путями и средствами «впарить» товар потребителям в надежде получить искомую прибыль, но в том, чтобы с полной мерой социальной ответственности помогать ему в выборе необходимого товара. Товара качественного, доступного по цене, приобретаемого в нужное время и в нужном месте, исключительно для обеспечения нормальных условий жизнедеятельности. И забота эта должна проявляться на всех стадиях процесса принятия потребителями решений о покупках.

На стадии *осознания проблемы* важно привлечь внимание потребителя не к скопившейся на складах товарной массе, а к тем проблемам, которые беспокоят потенциального покупателя и тем целесообразным покупкам, которые способны наилучшим образом эти проблемы разрешить. Важно помнить: «покупатель приобретает не электрическую дрель, а отверстие, которое он сможет этой дрелью просверлить». Если бы российские маркетологи своевременно разъяснили это покупателям, их «хрущевки», гаражи и скромные садовые домики не ломались бы от случайно купленных вещей, приобретенных спонтанно под действием назойливой рекламы.

Помочь потребителю на стадии *поиска информации* о товарах – еще одна важная задача маркетологов и их деловых партнеров: работников радио и телевидения, специалистов рекламы, PR и паблисити. Справедливости ради, следует сказать: источников информации о рыночных предложениях более чем достаточно: личные контакты, коммерческие предложения, общественные акции, наконец, собственный эмпирический опыт покупателей. Вопрос в другом: можно ли доверять, к примеру, коммерческим источникам и есть ли у покупателей собственный эмпирический опыт. Ни для кого не секрет, что в наши дни повсеместно распространена практика введения в заблуждение неискушенного покупателя, навязывания ему совершенно неподходящих путей и средств удовлетворения возникающих нужд и потребностей. Особенно опасна такая практика в сфере здравоохранения и аптечного бизнеса.

Нормальный потребитель, получивший информацию о товарах, как правило, оценивает их достоинства и преимущества. В процессе *оценки вариантов* ему так же необходима консультативная помощь. Не всякий покупатель способен продемонстрировать решительность и определенность в выборе покупки, особенно когда на карту поставлен едва ли не весь семейный

бюджет. Продавцы-консультанты должны продемонстрировать не только искреннее желание помочь покупателю выбрать подходящий вариант, а выбор чаще всего есть, но достаточную компетентность. Когда вчерашний продавец парфюмерии нахваливает неискушенному покупателю марку стиральной машины, вполне возможны последующие разочарования обеих сторон.

Наконец, *решение о покупке* принято окончательно и, хотелось бы сказать, бесповоротно. Только покупатель, да разве еще члены семьи и близкие друзья знают, как складывается судьба сделанного приобретения, а то и самого покупателя. Здесь, что называется, есть варианты: товар используется по его прямому назначению, товар используется покупателем, но по какому-либо ином назначению, покупатель вовсе освобождается от неудачного приобретения. Хорошо, если покупку возможно вернуть продавцу или обменять на другой товар. Увы – это удастся сделать далеко не всегда, а значит неудачно совершенная покупка не только не решает соответствующей проблемы, но оборачивается для неопытного или неудачливого покупателя его «зубной болью». Так что *реакция на покупку и действия после покупки* – это не только личное дело купившего, но и предмет заботы субъектов рынка, направивших покупателя по неточному следу.

Таким образом, потребительское поведение от начала до конца сопряжено с теми или иными психологическими факторами: мотивацией и стимулированием, вниманием и восприятием, взглядами и убеждениями, интересами и потребностями. Знать об этих факторах и учитывать их в повседневной работе с потребителями – вызов времени, неперемное условие нормального функционирования современного российского рынка.

#### **Список литературы:**

1. Голубков Е.П. Маркетинг: Словарь-справочник. – М.: Дело, 2001. – 440 с.
2. Котлер Ф. и др. Основы маркетинга. – 5-е европейское издание. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2014. – 750 с.

## **ПОСТРОЕНИЕ ТИПОЛОГИИ СУБЪЕКТИВНО БЕЗОПАСНЫХ СИТУАЦИЙ**

© Смирнова Т.Л.\*

Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова,  
г. Ярославль

В статье описано исследование, направленное на изучение ситуационной детерминанты психического состояния безопасности. В резуль-

---

\* Студент 3 курса факультета Психологии.

тате исследования осуществлено построение типологии субъективно безопасных ситуаций, а также предложен подход к их классификации.

**Ключевые слова:** состояние безопасности, субъективно безопасная ситуация, типология.

В связи с усложнением социально-экономических условий и политической ситуации возникает острая необходимость изучения проблем безопасности. Наиболее часто безопасность трактуется как «отсутствие опасности» [6], что подчеркивает, во-первых, противоположность, во-вторых, неразрывность данных категорий.

В контексте психологической науки безопасность рассматривается, прежде всего, как психическое состояние. Состояние безопасности отвечает глубинным потребностям личности [7], играет детерминирующую роль в ее поведении и развитии. Состояние безопасности обладает своей спецификой по сравнению с состоянием опасности (проявляющемся в страхе, тревоге). Данная специфика заключается в сопровождающем данное состояние комплексе эмоциональных переживаний (спокойствие, удовлетворенность, радость и т.п.), особенностей когнитивных процессов и поведенческих проявлений. Кроме того, оно имеет системную организацию, т.е. обладает внутренней структурой, отличной по своему качественному и компонентному составу от структуры состояния «опасности». Это выражается в количестве вовлеченных в состояние безопасности свойств личности, в степени их задействования для его актуализации, в числе психических процессов, протекание которых детерминировано данным состоянием. Данные положения логически вытекают из работы А.О. Прохорова [5], который исследовал психические состояния с позиций системного подхода. Автор указывает, что условно положительные психические состояния (к числу которых относится и состояние безопасности) связаны с большим количеством свойств личности и с меньшим – психических процессов [5].

Важнейшей детерминантой состояния безопасности выступает ситуация. В понимании Б.Ф. Ломова ситуация – более широкое понятие, чем причина или стимул; это – «система событий». Ситуацию необходимо понимать как целое, между элементами которого существует определенная связь. Кроме того, важно рассмотреть ситуацию в субъективном ключе как сложно организованный субъективный образ объективной действительности [5].

Данное исследование обладает теоретической и практической значимостью. Теоретическая значимость исследования состояния безопасности и его детерминант состоит в возможности перенесения результатов на более общую малоизученную категорию психических явлений – психические состояния. Кроме того, исследования в этой области значимы с практической точки зрения: изучив детерминанты данного состояния, практический психолог может использовать эти знания при осуществлении психологической по-

мощи населению. Учитывая не изученность данной тематики и ее значимость, можно сделать вывод об актуальности научных разработок в данной сфере.

**Цель** работы состоит в упорядочении многообразия ситуаций, детерминирующих состояние безопасности, путем составления их *типологии*. В исследовании приняли участие 35 испытуемых в возрасте от 18 до 45 лет.

### Процедура исследования

Для проведения исследования нами был составлен опрос-анкета для выявления опасных ситуаций среди стрессовых, общее количество которых равно 100. Все предъявленные ситуации были взяты из литературных источников [1-4]. Предлагалась инструкция: «Прочитайте внимательно ситуации, данные ниже, и определите, является ли для Вас опасной та или иная из них. Номера опасных, на Ваш взгляд, ситуаций обведите в кружок». Проводился частотный анализ выбранных ситуаций: высчитывалось среднее число выборов ситуации как опасной ( $M = 7,48$ ); число выборов, превышающее среднее, было признано значимым. Было выделено 38 значимо опасных ситуаций. Далее мы формулировали к выделенным субъективно опасным ситуациям противоположные для получения субъективно безопасных ситуаций. Из списка субъективно безопасных ситуаций дублировавшиеся ситуации исключались. В итоге производилась их типизация.

### Результаты и их обсуждение

Субъективно безопасные ситуации были типизированы по феноменологическому основанию (т.е. на уровне описательной ситуационной характеристики). Путем типизации выделены следующие группы субъективно безопасных ситуаций:

1. *Отсутствие природных катастроф* (отсутствие землетрясений, отсутствие пожаров, отсутствие извержений вулканов, отсутствие ураганов, отсутствие наводнений).
2. *Отсутствие техногенных катастроф* (отсутствие аварий на АЭС, избегание полетов в самолете и соблюдение правил дорожного движения при езде в автомобиле).
3. *Здоровая обстановка на рабочем месте (отсутствие стрессов, связанных с трудовой деятельностью)* (удовлетворенность своей работой, оптимальная нагрузка в работе).
4. *Благоприятная политическая обстановка в стране* (мирное время, политическая стабильность, обстановка в стране, не доставляющая беспокойств).
5. *Финансовое благополучие* (самостоятельное накопление денег для крупной покупки, пунктуальность в сроках при возвращении долга, снижение или стабильность цен на товары, финансовая надежность).



6. *Благополучие родных и близких* (отсутствие сложных ситуаций дома, наличие у супруга(и) и других близких членов семьи хорошего здоровья, стабильность или улучшение в состоянии здоровья одного из членов семьи, наличие у близкого друга хорошего здоровья, наличие стабильно хороших отношений с родственниками супруга, отсутствие проблем с родителями).
7. *Ситуации, связанные с физическим благополучием* (физическое здоровье, неизменность массы тела, наличие хорошей вентиляции в помещении).
8. *Ситуации, характеризующиеся социальным и личностным благополучием* (проживание в благополучных социальных условиях, совершение поступков, не являющихся нарушениями закона, чувство принадлежности к группе, удовлетворенность прошлыми решениями, уважение прав личности другими).
9. *Стабильность образа жизни* (неизменность места жительства).
10. *Отсутствие проблем, связанных с учебной деятельностью* (отсутствие трудного экзамена и хорошая подготовка к нему).

Выделенные нами первичные типы безопасных ситуаций не являются конечными. Путем дальнейших преобразований мы объединили некоторые полученные группы. Так, среди новых групп отметим: отсутствие катастроф, бедствий (в т.ч. природных, техногенных, антропогенных); благоприятная учебная или трудовая обстановка; ситуации здоровья и субъективного комфорта (включая подгруппы физического, социального, личностного благополучия).

В настоящей работе мы не останавливаемся на построении типологии. Одной из задач выступает представление подхода к классификации типов субъективно безопасных ситуаций. В качестве оснований классификации мы предлагаем масштаб ситуации (число задействованных субъектов) и независимость от субъекта. Таким образом, мы выделяем две основные группы субъективно безопасных ситуаций:

1. *Макроситуации* (отсутствие катастроф, бедствий; благоприятная политическая обстановка в стране). В данном случае ситуация массовая, т.е. имеет отношение не только к единичному человеку, а к большой группе людей; сам субъект практически не имеет возможности влиять на нее.
2. *Микроситуации* (благоприятная учебная или трудовая обстановка; финансовое благополучие; благополучие родных и близких; ситуации здоровья и субъективного комфорта; стабильность образа жизни). Данные ситуации в известной мере зависят от субъекта, он может на них влиять и определенным образом изменять. Кроме того, эти ситуации имеют индивидуализированный характер, т.е. относятся к самому субъекту, к малой группе людей.

Понятие безопасной ситуации очень широко и многозначно. Понимание ситуации как системы событий приводит к выводу о том, что предложенная нами типология структурирует лишь компоненты безопасной ситуации, которые нельзя рассматривать отдельно друг от друга. Чтобы человек ощущал себя в безопасности, недостаточно только одного компонента; для этого требуется их совокупность, причем такая совокупность будет различна для разных субъектов.

В данном положении, а также в том, что ни одна из ситуаций, отмеченная испытуемыми как опасная, не была отмечена в качестве таковой в 100 % случаев, проявляется высокий субъективизм при оценке ситуации как опасной или безопасной. Поскольку восприятие и оценка ситуации как безопасной субъективны, мы делаем вывод о том, что и в целом состояние безопасности субъективно.

При интерпретации высокого субъективизма при оценке безопасности ситуации особое внимание стоит обратить на роль личностных свойств. Она подразумевается уже при трактовке ситуации как субъективного образа объективной действительности, как преломления внешнего через внутренние условия. Внутренними условиями и выступают свойства личности. Существуют свойства личности, способствующие возникновению и переживанию состояния безопасности; существуют также личностные свойства, играющие противоположную роль. Изучению данных вопросов посвящены другие исследования [см.: 7]. Мы же, помимо указания на непосредственную роль свойств личности в детерминации состояния безопасности, делаем акцент на их связь с категорией личностного смысла.

Личностный смысл – индивидуализированное отражение отношения личности к определенным объектам, входящим в ситуацию, в основе которого лежат направленность личности, уровень притязаний, ценности и ориентации, роли, образ Я и другие особенности самосознания [5]. Таким образом, личностный смысл как отношение личности к компонентам ситуации зависит от ее личностных свойств. Личностный смысл отражает субъективную значимость безопасных ситуаций, от которой зависит возникновение или отсутствие состояния безопасности при одной и той же ситуации у разных субъектов. Отражением значимости ситуации является возникающее состояние безопасности. Напротив, если ситуация не является значимой для возникновения состояния безопасности у конкретного субъекта, то при аналогичных условиях он не будет испытывать состояние безопасности.

В заключение отметим некоторые важные положения, вытекающие из нашего исследования. Безопасность выступает психологическим феноменом и имеет выраженный феноменологический уровень, что доказано субъективной оценкой и выбором респондентами ситуаций, которые, по их мнению, являются опасными (или безопасными). Безопасность выступает одним из континуумов состояния «опасность-безопасность», что доказано стремле-

нием всех респондентов оценивать ситуации как безопасные в формате сравнениями со стрессовыми (т.е. субъективно опасными). Оценка ситуации как безопасной характеризуется высокой степенью субъективизма, что объясняется нами через категорию личностного смысла: различные компоненты безопасной ситуации как системы несут разный личностный смысл и имеют, вследствие этого, разную значимость для разных субъектов. Данное исследование показало необходимость научных разработок в сфере психологии безопасности. Особое внимание, по нашему мнению, следует уделить изучению внутренней структуры состояния безопасности, а также особенностей организации субъективно безопасных ситуаций как единой системы.

### **Список литературы:**

1. Глейтман Г. и др. Основы психологии: пер. с англ. / Под ред. В.Ю. Большакова, В.Н. Дружинина. – СПб.: Речь, 2001. – 1247 с.: илл.
2. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.: ил.
4. Пергаменщик Л.А. Список Робинзона // Психология экстремальных ситуаций: Хрестоматия / Сост. А.Е. Тарас, К.В. Сельченков. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, 2001. – 480 с.
5. Прохоров А.О. Психические состояния и их функции. – Казань: Изд-во Казанского педагогического института, 1994. – 168 с.
6. Рыбалкин Н.Н. Философия безопасности: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 296 с.
7. Субботина Л.Ю. Проблемность психологии безопасности // Ярославский психологический вестник. Выпуск 27. – М.; Ярославль: Издательство РПО. 2012. – С. 48-55.

## **К ВОПРОСУ О НРАВСТВЕННЫХ И ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВАХ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

**© Яковлева С.Л.\***

Академия ФСИН России, г. Рязань

В статье рассматриваются понятие, значимость, необходимые условия развития нравственных и волевых качеств сотрудников уголовно-исполнительной системы в профессиональной деятельности.

---

\* Адьонкт кафедры Общей психологии Академии ФСИН России, начальник отдела кадров и работы с личным составом ФКУ ЛИУ-7 УФСИН России по Чувашской Республике – Чувашии.

**Ключевые слова:** психологическое сопровождение, нравственные и волевые качества сотрудников УИС, пенитенциарная практика, осужденный, профессионализм, воспитание, этика, служебный долг, справедливость, гуманность, саморегуляция поступков.

В настоящее время в российском обществе происходят процессы обновения и оптимизации деятельности различных сфер социальной жизни, в том числе уголовно–исполнительной системы (далее – УИС). Согласно Концепции развития УИС Российской Федерации до 2020 года модернизация системы исполнения наказаний связана с переориентацией России на западноевропейский опыт и достижения в пенитенциарной практике, необходимостью учета интересов и требований мирового сообщества по введению международных стандартов по обращению с заключенными. Процессы оптимизации деятельности УИС в первую очередь предъявляют более высокие требования к подготовке высококвалифицированных кадров всех уровней, способных обеспечить качественное функционирование системы в целом [1].

Профессиональная деятельность сотрудников УИС происходит в условиях повышенной нагрузки, постоянно меняющейся обстановки, характеризуется экстремальностью, стрессогенностью. Одна из основных особенностей профессиональной деятельности сотрудников УИС – это ежедневный контакт со спецконтингентом [2]. Именно эта особенность предъявляет такие требования, как соблюдение правовых норм на основе нравственных и волевых качеств личности, необходимых в профессиональной деятельности и готовности противостоять противоправным и аморальным провокациям со стороны спецконтингента.

Основным стержнем в общей системе всестороннего развития личности является нравственное воспитание. Нравственное воспитание – процесс, направленный на формирование и развитие целостной личности, и предполагает становление его к Родине, обществу, коллективу, людям, к труду, своим обязанностям и к самому себе.

Задача нравственного воспитания состоит в том, чтобы социально необходимые требования общества превратились во внутренние стимулы личности каждого сотрудника УИС, такие, как долг, честь, совесть, достоинство. Нравственные требования обращены к совести человека и связаны с саморегуляцией поступков, осознанием своего долга, чувства справедливости. Они ориентированы на сознательное и добровольное следование моральным принципам и нормам, т.е. термин «нравственность» употребляется для характеристики форм поведения, деятельности и отношений, которые считаются правильными или неправильными.

Для выполнения поставленных служебных задач, необходимы волевые личностные качества, связанные с преодолением препятствий на жизненном пути. Как утверждает Л.И. Божович [3], сущность волевого поведения за-

ключается в том, что человек оказывается способным подчинить свое поведение сознательно поставленным целям (принятым намерениям) даже вопреки непосредственным (импульсивным) побуждениям, когда человек преодолевает свои личные желания ради малопривлекательных, но социально важных целей.

Характеризуя волевые качества необходимо выделить важные психологические предпосылки успешного преодоления трудностей в деятельности, поддержания, сохранения высокой работоспособности и достижения высоких результатов в профессиональной деятельности. Поэтому важнейшим источником волевого развития сотрудника УИС являются эстетические, этические, нравственные и юридические нормы, в которых закрепляются внешние образцы культуры человека.

Настоящий профессионал УИС формируется только при условии его стремления к нравственному самосовершенствованию, при сохранении преданности своему делу, чувства моральной ответственности от своей работы, при наличии у него определенного морального «стержня» повседневного поведения [4].

Одной из задач руководства является формирование сознательного отношения к выполнению служебного долга, дисциплины, соблюдения законности, воспитания сотрудников на положительных примерах. Являясь образцом профессионализма и безупречной репутации, своим личным поведением, примером честности, беспристрастности и справедливости способствует формированию у подчиненных сотрудников облика высоконравственного гражданина, необходимого для выполнения поставленных задач при исполнении служебного долга.

Во все времена считались самыми высокими способностями убедить осужденного, выполнить все законные требования, умело разрешить конфликты, не прибегая к угрозам и насилию. Чем прочнее сформированы эти способности, чем меньше отклонений от принятых принципов и моральных устоев, тем выше уровень развития нравственных качеств сотрудника, способствующих к качественному несению службы.

Однако, А. Хвостов, Л. Проценко и В. Мухина [5] выделяют факторы, негативно сказывающиеся на эмоциональном состоянии сотрудников, приводящие к эмоциональному выгоранию, профессиональным деформациям – это «постоянная провокация, непременно возникающая в ситуации общения с осужденными, что объясняется подсознательным стремлением осужденных, являющихся в основной массе людьми нечестными, уличить в подобной нечестности и сотрудников пенитенциарной системы» [6].

Ситуация общения с осужденными – дело непростое, постоянно чувствовать себя «под прицелом» возможной критики, жалоб, заключенные особенно щепетильно и придирчиво следят за тем, чтобы сотрудники оставались порядочными и честными. Поэтому сотрудник, вступивший с осужденными или

их родственниками в незаконную связь, становится объектом пренебрежения, инструментом для манипулирования, а сотрудник с незапятнанной репутацией всегда пользуется уважением. Сотрудник, добросовестно исполняющий свои профессиональные обязанности, с честью отдает долг Родине, становится устойчивым к провокациям со стороны спецконтингента.

К сожалению, отдельные сотрудники УИС вынуждены проводить много времени в учреждении, ограничиваясь контактами с внешним миром, что приводит к развитию у них физической и психической усталости, профессиональной некомпетентности, и в этот момент на помощь сотруднику приходит психологическая служба и сотрудники по работе с личным составом. Психологи проводят «мероприятия по психопрофилактике профессиональной деформации сотрудников и повышению их психологической устойчивости к негативным социально-психологическим воздействиям» [7], а также мероприятия, направленные на повышение работоспособности. Спортивные мероприятия, участия в различных конкурсах, турнирах и программах призваны для сплочения коллективов, укрепления деловых и межведомственных связей, повышению культуры внутри коллективного общения, а также раскрытия талантов и повышения профессионального уровня. В данном случае, творческая деятельность выступает механизмом компенсации негативных переживаний, которые появляются в процессе работы, и способствует конструктивному поведению сотрудника УИС в сложных, напряженных условиях прохождения службы.

Заметим, что профессиональная и психологическая готовность сотрудников УИС влияют на эффективность функционирования исправительных учреждений.

Как правило, ответственность за организацию и проведение мероприятий, направленных на комплектование, подготовку и переподготовку, воспитание личного состава УИС ложится на плечи высокообразованного, обладающего необходимым знаниевым потенциалом, отвечающего нормам правового регулирования, творческого и вместе с тем глубоко компетентного в своей профессиональной деятельности руководителя. Его деловой подход, гуманность, добросовестность и чувство долга за выполнение поставленных задач, становятся ступенькой к вершине профессионального успеха общего дела.

Необходимо отметить, что требования морально-нравственной культуры сотрудников УИС выходят сейчас на первый план. Нравственные и волевые качества являются неотъемлемой составляющей профессионального облика сотрудника УИС, той внутренней силой, которые энергетически «питают» процессы целедостижения, в тот момент, когда сама деятельность кажется скучной, тяжелой из-за этого не интересной.

Результат слаженной работы на всех уровнях руководства способствует высоким достижениям. Именно выдержка, принципиальность, и не менее

важный фактор – личный пример руководящего состава, способствуют формированию у подчиненных сотрудников сознательного отношения к выполнению служебного долга, повышению уровня дисциплины и соблюдения законности. В свою очередь, выполнению поставленных служебных задач способствуют – гуманность, упорство, постоянное самосовершенствование, чувство долга перед обществом, влияющие на организацию четкой и слаженной работы сотрудников УИС.

### **Список литературы:**

1. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года: утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 14 октября 2010 № 1772-р [Электронный ресурс] // Официальный сайт ФСИН России. – Режим доступа: <http://фсин.рф>.

2. Ромашов А.Р. Психологические аспекты воспитания и взаимодействия субъектов пенитенциарных отношений // Прикладная юридическая психология. – 2013. – № 1. – С. 32-37.

3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – Издание 2-е, стереотипное. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 352 с.

4. Павлова Е.В. Профессиональная этика сотрудника уголовно-исполнительной системы [Электронный ресурс] // NOVAINFO. – 2015. – № 33-2. – Режим доступа: <http://Novainfo.ru>.

5. Хвостов А., Проценко Л., Мухина В. Сотрудники уголовно – исполнительской системы: экстремальные условия профессии и их следствия // Развитие личности. – 2003. – № 3. – С. 133-144.

6. Филиппов А.Г. Изолятор. Добро и зло меняются местами: записки надзирателя. – М., 2001. – 384 с.

7. Приказ Минюста России от 12.12.2005 № 238 «Об утверждении инструкции организации деятельности психологической службы уголовно-исполнительной системы».



**Секция 2**

***ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ***



# АНАЛИЗ СТЕПЕНИ РАЗВИТИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ И ЕЕ ВЛИЯНИЯ НА ЗРЕНИЕ СТУДЕНТОВ

© Махат Н.М.\*, Бактыбаева Л.К.

Казахский национальный университет имени аль-Фараби,  
Республика Казахстан, г. Алматы

Целью данной работы было выяснить степень развития компьютерной зависимости у студентов 2 курса университета и степень нагрузки на зрительные анализаторы организма. Среди студентов факультета биологии и биотехнологии и физико-технического факультета распространенность наследственных глазных заболеваний наблюдалась в равной степени. Социальный опрос показал, что большинство студентов факультета биологии и биотехнологии ведут гиподинамический образ жизни, живут в общежитии и питаются в столовой, а студенты физико-технического факультета активные, в большем количестве проживают и питаются дома. Студенты обоих факультетов обладают компьютерной психологической зависимостью, которая оказывает огромную нагрузку на органы зрения. Суммарная нагрузка на глаза у студентов обоих факультетов при подготовке к занятиям была одинаковой.

**Ключевые слова:** психофизиологическая зависимость, компьютерные технологии, зрительный анализатор, социологический опрос, учебная нагрузка.

По мнению экспертов Американской медицинской ассоциации, опасность стать зависимым грозит каждому, кто проводит за видеоиграми более 2-х часов в день. Это же касается тех, кто ночи напролёт «сидит» в Интернете. Зависимость – это особый путь жизни, связанный с поиском «идеальной» реальности. При помощи зависимости человек убегает от дискомфорта действительности. Однако, будучи найденной, новая искусственная реальность разрушает здоровье и жизнь. Вначале – удовольствие и наслаждение, но через некоторое время требуется всё больше сил, времени и оно поглощает всю жизнь человека. Значительную нагрузку испытывает зрительный анализатор организма. Целью данной работы было выяснить степень развития компьютерной зависимости у студентов 2 курса университета и степень нагрузки на зрительные анализаторы организма.

Исследования проводили на студентах 2 курса факультета биологии и биотехнологии и физико-технического факультета. В первую очередь проводили анкетирование студентов на наличие наследственных глазных заболеваний. Результаты опроса показали следующее: на первом месте по распространенности наследственных глазных заболеваний стояла миопия. По факультету биологии и биотехнологии она составила 46,9 % и была выше, чем на физико-

---

\* Магистрант кафедры Биофизики и биомедицины факультета Биологии и биотехнологии.

техническом факультете (рис. 1). На втором месте по распространенности стояло заболевание астигматизм. И на физико-техническом факультете данное заболевание было несколько больше распространено – 9,5 %, чем на факультете биологии и биотехнологии. Еще меньше была распространена гиперметропия (дальновзоркость) врожденная, в пределах 2,5-3,8 %. Глаукома в интервале 1,2-1,8 % была еще в меньшей степени распространена среди студентов факультета биологии и биотехнологии и физико-технического факультета (рис. 1). Не встречалось наследственное заболевание аметропия.

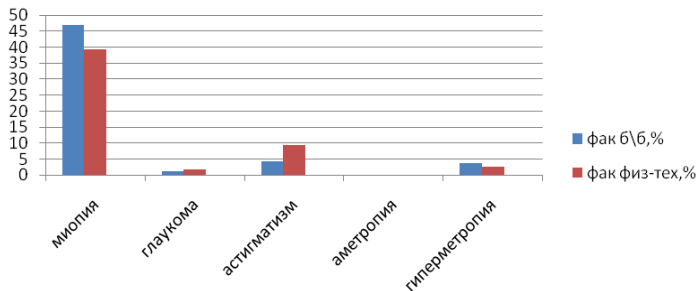


Рис. 1. Статистика по степени распространения наследственных глазных заболеваний среди студентов

Далее провели социальный опрос, так как по данным ВОЗ огромное значение для здоровья глаз имеют общее состояние организма, состояние сосудов организма (особенно головного мозга), образ жизни, физические нагрузки, оптимальный рацион питания с достаточным количеством витаминов и микроэлементов. По социологическому опросу были получены следующие результаты. Интересно, что по социальным аспектам образа жизни студенты факультета биологии и биотехнологии и физико-технического факультета отличались. Очень близко к 100 % показателю вели гиподинамический образ жизни студенты факультета биологии и биотехнологии – 88,2 %, лишь 11,8 % студентов, согласно опросу, вели активный образ жизни (табл. 1). Больше количество студентов физико-технического факультета вели активный образ жизни 37,9 % и 62,1 % студентов вели гиподинамический образ жизни. Студенты факультета биологии и биотехнологии в большем соотношении проживали в общежитии 70,1 % против 52,2 % студентов физико-технического факультета. Также большая часть студентов факультета биологии и биотехнологии питались в общежитии – 60,2 % против студентов физико-технического факультета – 48,8 % (табл. 1). Студенты факультета биологии и биотехнологии проживали дома – 21,1 % и питались дома – 20,9 %. И студенты физико-технического факультета в большем количестве проживали дома 34,1 % и питались дома – 29,1 %. Оставшая часть студентов и факультета биологии и биотехнологии и физико-технического факультета проживают на квартире и питаются в столовой в интервале 18,9-22,1 %.

Таблица 1

**Социологическая характеристика студентов**

	Социологические параметры опроса	Факультет биологии и биотехнологии	Физико-технический факультет
1.	гиподинамический образ жизни	88,2 %	62,1 %
2.	активный образ жизни	11,8 %	37,9 %
3.	проживают		
	– в общежитии	70,1 %	52,2 %
	– дома	21,1 %	34,1 %
	– на квартире	8,8 %	13,7 %
4.	питаются		
	– дома	20,9 %	29,1 %
	– в столовой	18,9 %	22,1 %
	– в общежитии	60,2 %	48,8 %

Далее определяли психологическую картину студента по компьютерной зависимости (табл. 2).

В проведении опроса выяснилось, что студенты факультета биологии и биотехнологии проводят за компьютером 1-2 часа в день – 72,1 %, а студенты физико-технического факультета – 92,4 %. Студенты обоих факультетов начали пользоваться компьютером ежедневно с 12-летнего возраста. На вопрос: «Есть ли у Вас постоянное желание играть в компьютерные игры?» – студенты обоих факультетов ответили утвердительно в интервале 18,2-21,1 %. И большая часть студентов обоих факультетов ответили утвердительно на вопрос: «Можете ли Вы с легкостью оторваться от компьютера?». Утвердительный ответ студентов обоих факультетов находился в интервале 63,4-75,8 %. Однако, отвечая утвердительно, что они смогут легко оторваться от компьютера и заняться другими насущными проблемами, почти половина студентов предпочитают виртуальное общение в сети, чем с реальным другом. Данное соотношение было следующим: по факультету биологии и биотехнологии 42,2-44,5 % против 57,8-55,5 % по физико-техническому факультету. Однако, студенты еще не потеряли интерес к лыжным прогулкам, к отдыху на природе. Большая часть ответила, что компьютер не способен заменить отдых на природе, лыжную прогулку и т.д. Отрицательный ответ студентов обоих факультетов составил 67,2-71,9 против положительного ответа в интервале 28,1-31,8 %. Настораживает тот факт, что студенты обоих факультетов ответили утвердительно при выяснении вопроса: «Проводили ли Вы хотя бы одну ночь за компьютером?». Все 100 % студентов ответили утвердительно. И при выяснении, что вас больше интересует книги или компьютер больше половины студенты обоих факультетов показали интерес к компьютеру 63,5-65,4 %. Можно сказать уверенно, что у всех студентов есть психологическая зависимость от компьютера, так как они 100 % ответили утвердительно на вопросы: «10. Конфликтовали ли Вы из-за запрета на доступ к компьютеру? и 11. Если сломался компьютер, начинаете ли Вы нервничать и злиться?». Но пока, что студенты не забывают кушать, выполнять какие-либо обязанности и т.д.

Таблица 2

**Параметры степени развития психологической  
компьютерной зависимости у студентов**

Вопросы	Фак. б/б	Фик.-тех. фак.
Сколько часов в день вы сидите за компьютером? А) от 1 до 2 часов Б) от 2 до 4 часов В) от 4 и более	72,1 % 18,1 % 9,8 %	3,1 % 92,4 % 4,5 %
Со сколько лет вы начали пользоваться компьютером? А) с 4 лет Б) с 7 лет В) с 12 лет	0 % 5,6 % 94,4 %	1,1 % 4,5 % 94,4 %
Есть ли постоянное желание играть в компьютерные игры? А) да Б) нет	21,1 % 78,9 %	18,2 % 81,8 %
С легкостью можете оторваться от компьютера? А) да Б) нет	75,8 % 24,2 %	63,4 % 36,6 %
Какое общение вы предпочитаете: А) по электронной почте Б) с реальным другом	42,2 % 57,8 %	44,5 % 55,5 %
Компьютер способен заменить лыжную прогулку, отдых на природе и т.д. А) да Б) нет	28,1 % 71,9 %	31,8 % 67,2 %
Вы кушаете, пьете чай, готовите уроки у компьютера? А) да Б) нет	23,1 % 76,9 %	25,6 % 74,4 %
Проводили ли вы хотя бы одну ночь за компьютером? А) да Б) нет	100 % 0 %	100 % 0 %
Придя домой сразу садитесь за компьютер? А) да Б) нет	23,2 % 76,8 %	25,6 % 74,4 %
Вы забывали что-нибудь сделать из-за компьютера? А) да Б) нет	13,3 % 86,7 %	17,5 % 82,5 %
Что вас больше интересует? А) компьютер Б) книги В) разгадывание логических игр	63,5 % 2,5 % 34,0 %	65,4 % 20,6 % 14,0 %
Конфликтовали ли вы из-за доступа к компьютеру? А) да Б) нет	100 % 0 %	100 % 0 %
Если сломался компьютер, начинаете ли вы нервничать? А) да Б) нет	100 % 0 %	100 % 0 %

Таким образом, студенты обоих факультетов обладают в легкой степени компьютерной психологической зависимостью, которая оказывает огромную нагрузку на органы зрения.

Кроме добровольной нагрузки на глаза у студентов также необходимо было учитывать нагрузку от занятий. Также проводился субъективный опрос студентов с выяснением вопроса: «Какие виды занятий оказывает большую нагрузку на орган зрения?».

Следующим параметром по оценке влияния компьютерных технологий на зрительные анализаторы явилась оценка влияния учебной нагрузки у студентов с применением компьютера и компьютерных гаджетов.

*Таблица 3*

**Учебная нагрузка у студентов с применением  
компьютера и компьютерных гаджетов**

Виды занятий	Фак. б/б	Физ.-тех. фак
Практические занятия	35,3 %	11,9 %
Лабораторные занятия	7,1 %	51,2 %
Контрольные работы	0 %	36,9 %
СРС	57,6 %	0 %

По распределению занятий и длительности нагрузки на зрительные анализаторы среди студентов факультета биологии и биотехнологии и физико-технического факультета оказалась равноценно. На факультете биологии и биотехнологии при подготовке к СРС в большей степени используются компьютерные технологии – 57,6 %, и при подготовке к практическим занятиям – 35,3 %, а на физико-техническом факультете в большей степени нагрузку испытывают при подготовке лабораторных работ – 51,2 % и контрольных работ – 36,9 %. Но суммарная нагрузка на глаза у студентов обоих факультетов одинаковая.

Таким образом, среди студентов факультета биологии и биотехнологии и физико-технического факультета распространенность наследственных глазных заболеваний была в одинаковой степени. Социальный опрос показал, что большинство студентов факультета биологии и биотехнологии ведут гиподинамический образ жизни, живут в общежитии и питаются в столовой. Студенты физико-технического факультета в большем количестве проживали и питались дома. При определении степени развития компьютерной зависимости у студентов выяснилось, что 92,4 % студентов физико-технического факультета проводят за компьютером от 2 до 4 часов в день. По остальным параметрам ответы на вопросы по определению степени развития психологической зависимости от компьютера были равноценны в количественном значении. В соответствии с результатами данного опроса можно утверждать, что студенты обоих факультетов обладают компьютерной психологической зависимостью, которая оказывает огромную нагрузку на органы зрения. Но суммарная нагрузка на глаза у студентов обоих факультетов при подготовке к занятиям была одинаковой.

**Список литературы:**

1. Иванов М. Психологические аспекты негативного влияния игровой компьютерной зависимости на личность человека // Flogiston.ru. – 1999.
2. Чаплюк А. Правда об онлайн-зависимости // Игромания. – 2006. – № 3.
3. Бажин П. Шокирующая статистика Facebook // Игромания. – 2010. – № 10.
4. Макаренков А. Интернет-зависимость. Болезнь или новая стадия развития цивилизации? // Игромания. – 2003. – № 7 (106).
5. Пережогин Л.О. Игровая зависимость [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Saferunet.ru.
6. Чаплюк А. Врачи признают игровую зависимость // Игромания. – 2007. – № 6.

## **ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОСЕКСУАЛЬНОЙ BDSM СУБКУЛЬТУРЫ**

**© Солдатова А.О.\***

ОАО «Лизинговая компания Российского банка поддержки малого и среднего предпринимательства» (Группа Внешэкономбанк), г. Москва

Прикладную психофизиологию как науку, призванную объяснять различные проявления человеческой психики действующими в организме нейрофизиологическими механизмами, можно рассматривать в новых, ранее не исследованных направлениях. В рамках данной работы предпринята попытка применить инструментарий психофизиологии к одной из современных психосексуальных субкультур, известных под аббревиатурой BDSM.

Психосексуальная субкультура, известная под аббревиатурой BDSM, вызывает неоднозначную интерпретацию своей сущности, как в обществе, так и у специалистов. В широком смысле модель основана на эротическом обмене властью и иных формах сексуальных отношений, затрагивающих ролевые игры с элементами доминирования (господства) и подчинения, и включает в себя следующую тройку пар:

- *BD* (Bondage & Discipline – принуждение и дисциплина) – дисциплинарные и ролевые игры, игровое подчинение, единство унижения и наказания;
- *DS* (Domination & Submission – доминирование и подчинение (*англ.*) – господство и подчинение; отношения, в которых в результате предварительной договоренности присутствует неравноправие партнеров;

---

\* Руководитель рг-департамента, кандидат экономических наук.

- *SM* (*Sadism & Masochism* – садизм и мазохизм) – садомазохизм; практики, связанные с получением удовольствия от причинения или переживания физической боли.

Модель *BDSM* можно трактовать по-разному.

Во-первых, это интерпретация с позиций психоанализа, который объясняет человеческое поведение иррациональными влечениями, преимущественно бессознательного характера.

Во-вторых, это трактовка в рамках философского подхода – субъективное представление человека о норме с учетом внутренних ментальных установок и физиологических потребностей.

В-третьих, это оценка с точки зрения сексологии, трактующей модель как сексуальные девиации.

Наконец, это подход физиологический – фокус внимания в рамках данной работы, которые объясняют данную модель с позиций соотношения физиологического и психического.

Проблема соотношения физиологического и психического, решаемую в рамках психофизиологии, на прикладном уровне рассматривается в том числе для объяснения ощущений и человеческих восприятий (психофизиология ощущений и восприятий).

Убеждена, что именно психофизиологический подход, в той или иной степени отражающий в себе все упомянутые выше трактовки, наиболее емко и комплексно объясняет данное явление. Из объяснения явления нельзя исключить существующий как константа гормональный фон человека, возможные генетические предрасположенные и, тем более психические расстройства.

Физиологически в основе *BDSM* лежит повышение уровня сексуального возбуждения человека и получения им психофизиологического удовольствия в результате сознательного нарушения тех или иных социально-детерминированных условий или табу, а также (хотя и не всегда) определённых физических воздействий. При этом *BDSM* может быть как самодостаточной практикой, не связанной с непосредственным половым контактом, так и являться частью сексуальных действий.

Модель *BDSM* как психосексуальная субкультура основана на желаниях древних инстинктов, в том числе сексуального. Потребность в «острых ощущениях» может в свою очередь быть симптомом дефицита в организме адреналина. Центры боли и удовольствия находятся рядом друг с другом, и в экстренных случаях возможна секреция эндорфинов, которые, кроме того, блокируют боль. Поэтому не будет ошибкой объяснять феномен *BDSM* потребностью в «острых ощущениях», в т.ч. в этом гормоне.

Исследования, проводившиеся в крупных медицинских клиниках всего мира, доказывают, что при парафилиях имеют место патологические органические нарушения. У 74 % людей, страдающих отклонениями в сексу-

альном поведении, отмечалось повышение гормонального уровня, у 27 % – признаки тяжелого или легкого органического поражения, у 24 % – патология хромосом, 9 % – приступы, 9 % – дизлексия, 4 % – тяжелые психические расстройства и еще у 4 % – задержка умственного развития.

Обычно считается, что сексуальные девиации чаще встречаются у мужчин, чем у женщин. Более 50 % всех отклонений появляются в возрасте до 18 лет. Страдающие парафилиями часто имеют от 3 до 5 различных отклонений, либо одновременно, либо в разные периоды жизни. Проявление сексуальных девиаций достигает максимума в возрасте от 15 до 25 лет и постепенно понижается.

Наличие сексуальной девиации может оказывать сильное влияние на личность человека. Осознание человеком своих отличий в поведении и ощущениях очень часто приводит к возникновению внутреннего конфликта, сила которого зависит от отношения общества к той или иной девиации. Если человек не может справиться с конфликтом или с девиацией, то это может привести или к самоубийству, или к развитию вторичной невротизации и психопатизации личности из-за постоянной борьбы с собой.

В объяснении причин возникновения сексуальных девиаций существует много различных теорий (врожденные нарушения, эндокринные и органические повреждения, следствие заболеваний и др.), однако ни одна из них полностью не объясняет природу их возникновения. На практике же чаще всего наблюдается сочетание нескольких факторов, что и легло в основу дизонтогенетической концепции их возникновения.

Сексуальные девиации можно разделять на три основные группы по типу происхождения:

1. Эндогенные (конституционально обусловленные) девиации. Они характеризуются тем, что первые аномальные проявления фиксируются в детском возрасте, предвеляя период полового созревания. Причем речь идет о личностных особенностях, характере поведения, привычках, вкусах и т.п., отличающихся от стандартных, стереотипных характеристик. Так, З. Фрейд выделял пять стадий психосексуального развития: Оральную фазу (0-1,5 года), анальную фазу (от 1,5-3,5 года), фаллическую фазу (от 3,5-6 лет), латентную фазу (от 6-12 лет) и генитальную фазу (с 12 лет).
2. Экзогенные (психогенно обусловленные) девиации. Это те случаи, когда девиантное влечение и поведение возникли под влиянием внешних причин, сложившихся в определенных жизненных обстоятельствах. В качестве «почвы» для патологических «всходов» в этих случаях зачастую выступают ускоренное психосексуальное развитие либо острые эротические ощущения, зафиксировавшиеся по типу патологического условного рефлекса на фоне несформировавшегося стереотипа нормального сексуального поведения.



3. Мозаичные (включающие черты аномального сексуального поведения) девиации. Чаще всего они характеризуют некоторые черты аномального сексуального поведения, которые могут сопровождать нормальную сексуальную активность. При этом может иметь место сочетание либо временное чередование различных сексуальных девиаций. Как и во втором случае, характер девиантного поведения определяют экзогенные влияния. Фактором «почвы» в этом случае, как правило, являются психопатии, различные уровни олигофрении, вялотекущая шизофрения, деградация личности при хроническом алкоголизме или наркомании.
  4. Различают функциональные и органические сексуальные нарушения. Функциональные сексуальные нарушения являются расстройствами, при которых отсутствует способность ощущать сексуальное удовлетворение или невозможно осуществление полового акта, приводящего к сексуальному удовлетворению, несмотря на наличие всех анатомо-физиологических предпосылок и отсутствие направленности на необычные сексуальные цели.
- От функциональных сексуальных расстройств необходимо отличать:
- органические сексуальные нарушения, обусловленные соматической патологией, препятствующей развитию сексуального чувства или реализации полового акта, либо вторичными поражениями в результате травм или заболеваний;
  - сексуальные девиации, отклонения в половом инстинкте, при которых отмечается аномальная сексуальная ориентация (например, гомосексуализм, педофилия) или необычный способ достижения полового удовлетворения (садомазохизм, эксгибиционизм и др.).

Часто сексуальные девиации определяются как всякое отклонение от нормы в половом поведении. Однако необходимо помнить, что отношение общества к разнообразным формам сексуального поведения, т.е. понимание его нормы, менялось в течение различных общественных культур и эпох.

Причины сексуальных отклонений от установленного в обществе уклада половых отношений до конца не изучены. Считается, что в формировании всех сексуальных отклонений, включая и их патологические, извращенные, формы, играет роль множество биологических, социально-психологических и сексуальных факторов. Имеют значение неблагоприятная наследственность, гормональные нарушения, органические поражения головного мозга вследствие родовой травмы, интоксикации, различные искажения психосексуального развития, в том числе обусловленные неправильным половым воспитанием, изоляцией от сверстников, психические расстройства при шизофрении, эпилепсии, органических психозах. В основе половых отклонений чаще всего лежит сочетание нескольких факторов, негативно действующих на сексуальную сферу человека и препятствующих становлению зрелой сексуальности.

Большое значение при появлении и распространении девиантных форм сексуального поведения оказывают такие факторы, как сексуальная свобода и пропаганда этой темы в СМИ; вовлечение детей и подростков взрослыми в занятия отклоняющимся сексуальным поведением; переживания и условно-рефлекторные связи, возникающие в период становления сексуальности или в период начала половой активности, и т.д.

В рамках психофизиологического подхода явление BDSM может быть интерпретировано как социальное, а значит, подлежит трактовке с позиции социальной психофизиологии, которая изучает поведение как итог взаимодействия биологических и социальных факторов. Поведение человека формируется в течение жизни на базе обучения и приобретения определенных навыков под влиянием социальной среды, культуры и традиций общества, к которому принадлежит субъект. Вместе с тем, оно имеет и свои биологические корни. Поведение человека и действия социума – это единая система координат в современном обществе.

Исследование связи личных различий и социальных действий – одно из направлений социальной психофизиологии. В силу определенных личных различий одни субъекты проявляют ярко выраженную склонность к доминированию, остальные предпочитают позицию подчинения. Эти свойства просто могут быть выявлены с помощью психологических тестов. Но измерение личных различий по психофизиологическим характеристикам предоставляет существенно огромные способности для исследования природных, биологических детерминант личных особенностей общественного поведения.

### **Список литературы:**

1. Александров Ю.И. Основы психофизиологии. – М., 1997. – 349 с.
2. Бехтерева Н.П. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека. – Л.: Наука, 1971. – 119 с.
3. Греченко Т.Н. Психофизиология: Учебное пособие. – М.: Гардарика, 1999. – 358 с.
4. Данилова Н. Н. Психофизиология. – М., 2004. – 368 с.
5. Марютина Т. М., Ермолаев О. Ю. Введение в психофизиологию. – М., 2004. – 400 с.
6. Психофизиология: учебник для вузов / Отв. ред. Ю.И. Александров. – СПб.: Питер, 2001. – 550 с.
7. Хрестоматия по психофизиологии / Ред.-сост. Е.Н. Соколов, А.М. Черноризов. – М.: УМК «Психология», 2001.

A decorative border resembling a scroll, with rounded corners and a small circular element at the top-left and bottom-left corners.

**Секция 3**

***ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
И КОРРЕКЦИОННАЯ  
ПСИХОЛОГИЯ***

# ДЕТЕРМИНАНТЫ УСТОЙЧИВОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

© Исаева З.К.\*

Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала

Статья посвящена изучению проблемы учебной мотивации и анализу детерминантов ее устойчивости.

**Ключевые слова:** мотивационная сфера личности, мотивация, учебная мотивация, доминирующие мотивы и мотивационная иерархия, устойчивость и динамичность учебной мотивации.

В сложном комплексе факторов и условий, влияющих на изучении иностранного языка, мотивация как внутренний фактор оказывает большое влияние на успешность учебной деятельности, на ее направленность и целеполагание. Именно поэтому проблема мотивации при обучении иностранному языку является одной из центральных проблем, как в педагогической, так и в общей психологии. В общем контексте исследуемых вопросов, таких как структура, динамика учебной мотивации и т.д., недостаточно изученной является проблема устойчивости учебной мотивации, особенно применительно к студенческому возрасту.

В понимании учебной мотивации мы придерживаемся двух основных теоретических положений: положение о полимотивированной учебной деятельности (А.А. Алхизишвили, Н.В. Имедадзе, Ш.Н. Чхартишвили) и положение об иерархизированности мотивационной основы учебной деятельности, что предполагает доминирование одних и второстепенностью других мотивов.

Мотивация определяется нами (вслед за В.Г.Асеевым, А.К.Марковой, Е.И. Савонько, Е.В. Шороховой) как система побудителей, включающая в себя потребности, мотивы, интересы, стремления, цели, влечения, установки или диспозиции, идеалы, а учебная мотивация – как «система в системе», которая по критериям связи с содержанием и особенностями протекания учебной деятельности может быть разделена на внешнюю (широкие социальные, узколичностные, отрицательные мотивы, связанные с избеганием неприятностей) и внутреннюю (способы усвоения знаний, ориентация на результат учебной деятельности), заложенную в самой деятельности.

Анализ мотивационной сферы, проводимый на основе принципа единства строения внешней и внутренней деятельности (А.Н. Леонтьев), формулируемого применительно к мотивации, как принцип единства внешней активности и однородности строения мотивационной сферы, позволяет выделить следующие ее характеристики: иерархизированность, соподчиненность, системность, динамичность [8].

---

\* Соискатель кафедры Психологии.

Изучение устойчивости мотивации ведется в разных направлениях. Между этими направлениями существуют как черты сходства, так и различия. Все исследователи солидарны в том, что: мотивация имеет как динамическую, так и содержательную стороны; мотивация в целом и конкретные мотивы развиваются в процессе жизнедеятельности; компоненты мотивации как системы имеют иерархическую структуру. Различия между направлениями, с нашей точки зрения, определяются неоднозначной, терминологически неточной трактовкой понятия устойчивости. Теоретический анализ литературы по данной проблеме позволил выделить два основных направления:

Первое направление раскрывает устойчивость учебной мотивации через ее соотношение с мотивационной сферой личности. Исходя из определения мотивационной сферы как иерархизированной, динамической мотивационной системы, некоторые исследователи считают, что побудители в этой системе имеют относительную устойчивую соподчиненную связь (иерархию) (П.М. Якобсон, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова и др.). При этом подчеркивается многообразие, подвижность (динамичность) этой связи. Наличие в мотивационной сфере доминирующих мотивов, глубоко личностных, а следовательно устойчивых, организует и подчиняет себе все другие побудители. Такая позиция связана с именем А.Н. Леонтьева и развивается применительно к учебной мотивации у А.К. Марковой, Т.И. Лях, Л.К. Золотых, Т.А. Платоновой, И.П. Именитовой и др. Связь устойчивости человеческой личности с постоянно действующими, доминирующими мотивами и мотивационной иерархией анализирует Л.И. Божович. Она считает, что «устойчивая мотивация, выражающаяся в относительном постоянстве доминирующих мотивов личности, определяет ее направленность», и что «устойчивость личности достигает своего наивысшего развития, когда в мотивационной сфере ребенка выделяются и становятся постоянно доминирующими определенные мотивы поведения. Это создает определенную направленность личности, ее структуру и единство. Именно постоянство доминирующих мотивов личности позволяет ребенку эмансипироваться от случайных внешних влияний, делает его относительно независимым, обеспечивает его целеустремленность и активность» [11].

Имеются исследования (теоретические), в которых устойчивость анализируется в генетическом плане, то есть в плане возникновения, становление мотивов и их вхождение в структуру генерализованных значимых отношений личности (Л.И. Анциферова, А.А. Файзуллаев и др.).

Таким образом, устойчивость рассматривается с одной стороны, как результат ценностно-смысловой идентификации мотива, а с другой стороны, как результат превращения его в личностно значимый мотив.

Изучению динамических характеристик мотива по таким его качествам как сила, легкость возбуждения и устойчивость посвящено исследование А.П. Соболя. Она раскрывает степень и характер взаимосвязи между раз-

личными динамическими характеристиками действенности исходной мотивации. Для выявления легкости возбуждения мотива, силы исходной мотивации и ее устойчивости, испытуемым предлагались различные задания, в ходе которых фиксировались вышеназванные динамические качества активности мотивов [10].

В исследованиях Н.В. Имедадзе был поставлен вопрос о факторах, приводящих к изменениям в мотивационной сфере и к перестройке иерархической структуры учебной деятельности. Н.В. Имедадзе считает, что методы обучения приводят к поддержанию познавательной мотивации и к возникновению на ее основе устойчивого познавательного интереса, который в свою очередь является одним из факторов, динамизирующих структуру учебной деятельности. Это исследование имеет прямое отношение к проблеме устойчивости учебной мотивации по крайней мере в трех планах: устойчивость мотивации связывается с иерархической структурой учебной деятельности; одним из факторов, влияющих на устойчивость и динамику мотивации учебной деятельности является интерес.

Некоторые исследователи считают (В.И. Шкуркин, Н.В. Имедадзе), что важным свойством устойчивости мотивации является осознание мотива деятельности или, по терминологии А.Н. Леонтьева «представленность мотива в сознании субъекта деятельности». Несмотря на то, что представленность в сознании является атрибутом личностного смысла и, следовательно, может специально не оговариваться, мы согласны с теми авторами, которые считают, что осознание придает большую устойчивость мотивации и является основой саморегуляции деятельности. Другими словами, мы исходили из того, что устойчивость мотивации проявляется не только в действии на протяжении длительного времени, не только в независимости от случайно складывающихся ситуаций, но и способности субъекта деятельности управлять процессом деятельности, преодолевать трудности и помехи.

Второе направление в исследовании устойчивости учебной мотивации включает теоретически и практически значимые исследования, посвященные устойчивости интереса к тому или другому учебному предмету (Н.В. Анпилова, Л.И. Божович, Н.В. Ильчукова, Н.Н. Костюков и др.).

Так, А.В. Петровский, говоря об устойчивости учебного интереса, считает, что важной характеристикой устойчивости является преодоление препятствий и осуществление деятельности, которая сама непосредственного интереса не вызывает, но выполнение которой является условием успешной деятельности, интересующей испытуемых [3].

Проверке этой гипотезы посвящено исследование Н.В. Ильчуковой. Автор рассматривает устойчивый интерес «как продукт высшей нервной деятельности школьника, студента, как факт сознания, как одну из форм активности личности» и предлагает объективный метод, «альтернативный», благодаря которому оказалось возможным определить некоторые параметры устойчивости [5].

Костюков Н.Н., исследуя роль интереса в учебной деятельности, считает, что одним из условий, способствующих формированию устойчивого интереса к учебной деятельности, является ориентация на процесс, выполнения учебных заданий, а В.И. Ковалев считает, что наиболее динамичными являются мотивы процессуально-деятельностные [7].

Якобсон П.М. считает, что устойчивые познавательные интересы ведут не только к тому, чтобы преодолевать препятствия, затрачивая усилия там, где это необходимо, но и к тому, что появляется стремление преодолеть трудности интеллектуального порядка, браться за трудности, требующие творческого отношения к делу и самостоятельности [12].

Как уже было сказано, имеется много исследований, посвященных учебной мотивации, в которых устойчивость только лишь называют важной характеристикой мотивации (А.Ф. Карпова, Л.М. Фридман и др.), а также работы, в которых понятие устойчивости подменяется понятиями сила, действенность, уровень активности, интенсивность и т.д., или синонимизируется с ними (Т.М. Савельева, Т.В. Богданова, Э.А. Непомнящая, Ю.М. Орлов и др.). Имеются исследования, в которых наиболее устойчивыми признаются внутренние мотивы (В.С. Ильин, А.В. Бузова, Н.Н. Бабич).

Наиболее последовательно проблема устойчивости и динамичности учебной мотивации разрабатывается в рамках концепции А.К. Марковой, которая считает устойчивость динамической характеристикой мотивации. Она выделяет содержательные и динамические характеристики учебной мотивации. К содержательным характеристикам относятся: направленность активности на те или другие компоненты учебной деятельности (на способ или результат), личностная значимость мотива, место мотива в структуре, уровень осознания и т.д.

К динамическим характеристикам относятся: устойчивость или неситуативность, степень удовлетворенности, эмоциональная окраска, быстрота возникновения, сила, интенсивность и переключаемость. Наиболее подробно и детально эти характеристики исследуются в работах Т.И. Лях, Л.К. Золотых, Т.А. Пушкиной, выполненных в контексте идей А.К.Марковой. Обобщая результаты этих и ряда других исследований, можно сделать следующие выводы:

- устойчивость рассматривается в комплексе с другими динамическими характеристиками учебной мотивации, такими как осознанность, сила, действенность учебно-познавательного мотива и другими;
- в ряде работ изучалась устойчивость какого-либо одного мотива, например, интереса к тому или иному учебному предмету;
- устойчивость учебной мотивации многими авторами рассматривается в прямой зависимости от того, какое место учебно-познавательный мотив занимает в иерархии побудителей. При этом предполагается, что наибольшей устойчивостью обладает учебно-познавательный мотив, ставший смыслообразующим;

- многие исследователи проблемы мотивации, не изучая специально ее устойчивость, признают, что она является показателем силы мотивов, соотношения внутренних и внешних мотивов, уровня активности субъекта деятельности и т.д.

Из анализа литературы видно также, что психологическая природа (содержание) устойчивости, внутренние механизмы ее функционирования, связь стабильности и динамичности в феномене устойчивости, а также устойчивость мотивационных структур в названных нами исследованиях не изучались. Кроме того, проблема устойчивости учебной мотивации разрабатывалась в основном в пределах школьного возраста. Во многих работах рассматривались отдельные параметры устойчивости мотивации, однако взаимосвязь параметров и тем более их иерархия не исследовались.

Важным следствием из работ по устойчивости учебной мотивации является также и то, что в них показано влияние устойчивости на характер учебной деятельности, на особенности продукта деятельности, на операциональную сторону деятельности, а также на соотношение мотива и цели (А.Н. Леонтьев).

#### **Список литературы:**

1. Анпилова Н.В. Психологический анализ роли личностной значимости содержания высказывания в речевой деятельности [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Анпилова. – М., 1984. – 142 с.
2. Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов [Текст] / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – М.: Логос, 2006. – 184 с.
3. Введение в психологию [Текст] / Под общ. ред. проф. А.В. Петровского. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 496 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология [Текст] / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
5. Ильчукова Н.В. Исследование возрастной динамики устойчивости учебного интереса [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Ильчукова. – 1971. – 19 с.
6. Ковалев В.И. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В.И. Ковалев, В.Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1982. – № 6. – С. 35-44.
7. Костюков Н.Н. Некоторые вопросы совершенствования подготовки врачей в современных условиях [Текст]: в 2-х ч. / Н.Н. Костюков. – М.: Изд-во Икар, 2009. – Ч. 1 – 116 с.; ч. 2. – 205 с.
8. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1971. – 40 с.
9. Лях Т.И. Мотивация педагогического профессионализма [Текст] / Т.И. Лях. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2000. – 64 с.



10. Соболев А.П. Исследование некоторых динамических характеристик активности мотивов [Текст] / А.П. Соболев // Вопросы психологии активности и саморегуляции личности. – Свердловск, 1976.

11. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека [Текст] / В.И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 116-132.

12. Яковсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека [Текст] / П.М. Яковсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.

## ТИП ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

© **Нужина Д.Ю.\***, **Петровский А.М.♦**

Дзержинский политехнический институт  
Нижегородского государственного технического университета  
им. Р.Е. Алексеева, г. Дзержинск

В статье обсуждается вопрос изучения социально-психологических параметров развития психологической культуры у студентов технического вуза. Авторы представляют результаты диагностики типа жизнедеятельности студентов: предлагают их интерпретацию, выявляют психологические особенности их формирования и развития у студентов.

**Ключевые слова:** тип жизнедеятельности, ценностные ориентации, психологическая культура.

Теоретические и прикладные результаты изучения стиля жизнедеятельности, направленности, ценностей и ценностных ориентаций человека представлены во многих социологических и психологических исследованиях отечественных и зарубежных ученых. Особенно актуальны данные исследования в России, в связи с усиливающейся в последние десятилетия тенденцией к формированию индивидуалистического мировоззрения у молодежи.

Одним из первых в социологии проблему личностных ценностей затронул М. Вебер в своей концепции социального действия. В его исследованиях явно выражена взаимосвязь социального действия и форм направленности: без субъективного личностного смысла нет и социального действия. Чистое ценностно-рациональное действие, по Веберу, основывается на убеждениях индивида о важности предмета некоторого рода. При этом целерациональное действие также может иметь ценностную ориентацию, и таким

---

\* Студент кафедры «Автоматизация, транспортные и информационные системы».

♦ Заместитель директора по внеучебной работе ДПИ НГТУ.

образом могут создаваться различные соотношения между осознанной потребностью и ценностью как убеждением при осуществлении некоторого социального действия [1, с. 628-630]. Парсонс Т. обосновал связь действия акторов с системой их отношений к объектам, то есть «системой ориентации». В социальной системе согласованное действие будет осуществляться в зависимости от коллективных целей и общих ценностей. Он выделил два основных полюса ценностной ориентации: ориентацию на коллектив, связанную с социальной ценностной системой (даже в случае возникновения конфликта с его собственными ценностями), и ориентацию на себя, связанную с личностной ценностной системой (допускает возможность предпочтения своих личных интересов в зависимости от ситуации) [3, с. 200-203].

В диспозиционной концепции В.А. Ядов, опираясь Д.Н. Узнадзе и А.Н. Леонтьева, обосновывает фиксированные в социальном опыте личности предрасположенности воспринимать и оценивать условия деятельности, а также действовать в этих условиях определенным образом. Диспозиции формируются в результате взаимодействия различных стимулов и мотивов личности в конкретных условиях внешней среды. По В.А. Ядову, диспозиции имеют сложную иерархическую структуру, в соответствии со сложной структурой ценностей и установок: от низшего уровня (элементарные фиксированные установки на основе потребностей физического существования) – к высшему уровню (система ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства их достижения), при решающей его роли в саморегуляции поведения [9, с. 35-36].

Луков В.А. рассматривает процесс формирования жизненных ориентаций с точки зрения тезаурусного подхода, в котором структурирующим принципом информации для индивида выступает «дихотомическое различие своего и чужого», а не иерархия информации от общего к частному. Согласно данной концепции, «свое» будет выполнять функцию социальной ориентации, определяя ценности индивида. «Чужое» предстает как противопоставленное «своему» или даже враждебное. Также в тезаурус встроен защитный механизм от той информации, которая противоречит ценностям субъекта, то есть информации, основанной на антиценностях. Если она и пересекает границу тезауруса, то только в форме критики. Такая информация является «чуждой», то есть не «своей», но и не «чужой». Согласно общей структуре тезауруса, «чужое» до некоторой степени «свое», то есть может стать своим при определенных условиях, поскольку уже является внутренней частью тезауруса, в отличие от «чуждого», которому в данном тезаурусе места нет [2, с. 78-79].

В психологических исследованиях среди многочисленных форм направленности, образующих иерархическую структуру, особое значение имеют высшие формы – идеал, мировоззрение, убеждение. Именно они позволяют сформировать достаточный осознанный личностный смысл, необходимый для формирования жизненной цели и жизненной ориентации. Так, С.Л. Ру-

бинштейн полагал, что именно в идеалах человека ярко проявляется его общая направленность. Идеалы, по его мнению, формируются под определяющим воздействием общественных оценок, а общественные оценки, воплощаясь в идеале, формируют общую направленность личности [4, с. 701].

Еще одной важной составляющей типа жизнедеятельности, неразрывно связанной с направленностью, является установка личности, как один из видов динамических тенденций. Установка личности – это занятая личностью позиция, которая заключается в определенном отношении к стоящим перед ней целям или задачам. Она выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление. Установка постоянно меняется в течение жизни, играя значительную роль во всех формах деятельности личности [4, с. 685].

Фромм Э. рассматривает формирование жизненной стратегии человека на основе двух форм человеческих переживаний: обладания и бытия. Обладание он рассматривает как стремление достигнуть некоторой личной цели (это может быть желание обладать как материальным, так и духовным), тогда как бытие предстает как отсутствие самого желания иметь (то есть «созерцание») и стремление находиться в единстве с остальным миром. Согласно Э. Фромму, от наличия и интенсивности той или иной формы зависят различия индивидуальных и коллективных характеров [8, с. 15].

Целью данной работы являлось изучение типов жизненных ориентаций у студентов как один из показателей развития их психологической культуры [7]. В исследовании участвовало 75 студентов третьего и четвертого курсов инженерно-технологического факультета ДПИ НГТУ: 40 девушек и 35 юноша в возрасте 19-24 лет. Диагностика осуществлялась по методике Э. Фромма «Понимание пословиц» [8]. Все студенты получили подробную инструкцию, в которой им предлагалось после прочтения каждой из 35 пословиц, определить свое отношение к ней. Данное отношение дифференцировать по пятибалльной шкале, руководствуясь такими показателями, как использование пословицы в своем обычном поведении типично – пять баллов, частое применение пословицы – четыре балла, применение пословицы иногда – три балла, использование данной пословицы нетипично совсем – два балла, не принятие данной пословицы – ноль баллов. Все пословицы ориентированы на выявление двух основных свойств человека: «быть» и «иметь». На основе результатов диагностики выявляются несколько базовых типов жизнедеятельности (по Э. Фромму): «черепаша» – уход под панцирь, отказ от достижений, целей и от участия во взаимоотношениях с другими участниками, один из вариантов самодостаточности; «акула» – силовая стратегия, конфликт решается выигрышем только для себя; «медвежонок» – сглаживание углов, любят, чтобы их понимали и ценили, ради чего жертвуют успехом; «лиса» – стратегия хитроумного компромисса, при хороших взаимоотношениях добивается осуществления своих целей; «сова» – мудрая птица,

ценит и свои цели, и взаимоотношения, открыто определяет позиции и пути выхода в совместной работе по достижению целей, стремится найти решения, удовлетворяющие всех участников. Полностью результаты анкетирования представлены в табл. 1.

Таблица 1

### Результаты диагностики типов жизненных ориентаций у студентов

Типы жизнедеятельности	Результаты		
	Всего	Мужчины	Женщины
«Черепашка»	4 %	2 %	2 %
«Акула»	0 %	0 %	0 %
«Медвежонок»	14 %	6 %	8 %
«Лиса»	18 %	8 %	10 %
«Сова»	48 %	20 %	28 %
Неопределенный	16 %	6 %	10 %

Анализ результатов диагностики позволил сделать ряд промежуточных выводов. Так, 48 % студентов, участвующих в диагностике, не поняли смысла или «не приняли» как минимум одну пословицу. Самый низкий уровень понимания получила пословица «Худой мир лучше доброй ссоры» – ее не поняли 18 % студентов, а также достаточно низкий уровень понимания получила пословица «Рука руку моет» (14 %).

Отметим, что преобладающее число испытуемых продемонстрировало тип жизнедеятельности, соответствующий «взвешенной», мудрой и открытой позиции «совы» (48 %), причем, данная позиция проявилась у 20 % юношей и у 28 % девушек выпускного курса.

Тип жизнедеятельности, соответствующий типу «акула» не был выявлен (0 %). У 16 % студентов, принимавших участие в диагностике выявлен «неопределенный» тип жизнедеятельности.

Соотнесение выявленных типов в жизнедеятельности с активной реализацией пословиц в повседневной практике показало, что очень часто используются такие пословицы, как «Доброе слово не требует затрат, а ценится дорого» (4,18 баллов), «Из двух спорщиков умнее тот, кто первым замолчит» и «Семь раз отмерь, один раз отрежь» (со средней оценкой 4,1 балла).

Наименее привлекательными для студентов оказались пословицы «Кто сильнее, тот и правее» (1,56 баллов) и «Кто не отступает, тот обращается в бегство» (1,74 балла).

Также, в результате сопоставления типов жизнедеятельности у студентов с их возрастом отметим, что преобладающий в общей статистике тип «сова» не проявился 19-летних у студентов (ни у юношей, ни у девушек). Данные испытуемые проявили типы «черепашка», «медвежонок», а также неопределенный тип жизнедеятельности.

Таким образом, у студентов, в целом, выявлена «сбалансированная» жизненная ориентация, которая в равной мере направлена как на личные

интересы и ценности, так и на коллективные, что выражается в преобладании типа «совы» и отсутствие у данных испытуемых представителей типа «акула», который опирается исключительно на личные интересы и силовую стратегию действия. Более того, студенты в целом показали не только нейтральную, но и резко отрицательную оценку пословиц, определяющихся данным типом.

Результаты соотнесения типов жизнедеятельности с возрастом испытуемых показали, что в процессе взросления у студентов повышается готовность к сбалансированной активной реализации как индивидуальных, так и коллективных целей, что связано с проявлением у выпускников вуза более высокого, зрелого уровня сформированности психологической культуры.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что именно внутренняя гармонизация и соразмерность всех структур достигается, прежде всего, в результате максимального развития качеств, определяющих доминирующую направленность личности студента, придающую смысл его учебно-профессиональной деятельности. Без системы ценностей и выраженной жизненной ориентации человек теряет важную мотивационную составляющую своего поведения. Подобное может быть вызвано недостаточным развитием человека как отдельной личности или как элемента социума.

### **Список литературы:**

1. Вебер М. Избранные произведения / М. Вебер. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
2. Луков В.А. Биосоциология молодежи: теоретико-методологические основания: науч. монография / В.А. Луков. – М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2013. – 430 с.
3. Парсонс Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс. – М.: Академический Проект, 2000. – 880 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
5. Сафарян А.В. Понятие «стиль жизни» в социологии [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение». – 2008. – № 3. – Социология. – Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/3/Safarian/>.
6. Смаковская Н.И. Изучение психологической культуры преподавателя технического вуза на основе анализа аудиторного занятия // Научные ведомости БелГУ. – 2014. – № 3. – С. 225-231
7. Фромм Э. Иметь или быть / Э. Фромм. – М.: АСТ, 2014. – 270 с.
8. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция / В.А. Ядов. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.

## ПРИОРИТЕТНОСТЬ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ РАБОТЫ В СФЕРЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© Повсян Л.А.<sup>\*</sup>, Хорошев А.Ю.<sup>♦</sup>

Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова,  
Республика Казахстан, г. Кокшетау

Основное содержание статьи заключается в том, что Президент РК Н.А. Назарбаев в своём послании «Казахстанский путь 2050» выделил важность инклюзивного образования и предоставил планы по реализации Государственной программы. Подготовка квалифицированных кадров для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Правильный выбор целей, задач, методов обучения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Стимулирование педагогов в познании себя, своих возможностей и способностей.

В Казахстане инклюзивное образование делает только первые шаги. В послании Президента Н. Назарбаева «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» отмечается, что необходимо «усилить внимание нашим гражданам с ограниченными возможностями. Для них Казахстан должен стать безбарьерной зоной. Позаботиться об этих людях, которых немало, наш долг перед собой и обществом».

Развитие инклюзивного образования в республике нашло отражение в «Государственной программе развития образования», в «Национальном плане действий по развитию инклюзивного образования» в рамках выполнения «Конвенции о правах инвалидов».

В целом можно выделить основные направления в планах мероприятий по реализации Государственной программы:

- увеличение доли школы, создавших условия для инклюзивного образования;
- увеличение доли детей, охваченных инклюзивным образованием, от общего количества детей с ограниченными возможностями в развитии;
- совершенствование системы инклюзивного образования в школе и повышение качества образовательных услуг.

Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья – одна из основных тенденций развития современной образовательной практики. Распространившиеся в Казахстане быстрыми темпами процессы интеграции опередили разработку в отечественной дефектологиче-

---

<sup>\*</sup> Доцент кафедры Социально-педагогических наук, кандидат психологических наук.

<sup>♦</sup> Магистрант кафедры Социально-педагогических наук, преподаватель кафедры Туризма, НВП, ФКС.

ской науке теоретических подходов в этом направлении, а также экспериментальные исследования в этой области. В том числе неизученной оказалась проблема профессиональной компетентности педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования [1].

Анализ форм организации, программных и методических материалов, предлагаемых разными вузами, свидетельствует, что не разработана профессиональная программа педагога инклюзивного образования, не определены оптимальные формы и сроки подготовки педагогов к новым условиям профессиональной деятельности, ее содержание, учебно-методические материалы и др. Подготовка педагогов для реализации инклюзивного образования в основном направлена на формирование знаний об особенностях детей и подростков с нарушениями развития и учета их в педагогическом процессе. При этом значительно меньше внимания обращается на профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья включает профессионально-гуманистическую направленность личности, в том числе ее профессионально-ценностные ориентации, профессионально-личностные качества и умения.

Профессионально-гуманистическая направленность личности проявляется в осознании педагогом гуманистических ценностей профессиональной деятельности, удовлетворенности ею, целеустремленности в овладении профессиональным мастерством, действенности и активности личности в достижении гуманистических целей и задач воспитания и обучения детей [2].

Педагог, готовящийся работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен принять следующую систему профессионально-ценностных ориентаций: признание ценности личности человека независимо от степени тяжести его нарушения; направленность на развитие личности человека с нарушением в развитии в целом, а не только на получение образовательного результата; осознание своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора для людей с нарушениями в развитии; понимание творческой сущности педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья, требующей больших духовных и энергетических затрат и др.

Важная составляющая профессионально-личностной готовности педагога, работающего с лицами с ограниченными возможностями здоровья, по нашему мнению, готовность к оказанию помощи. Известный психолог Х. Хекхаузен указывал, что «под оказанием помощи, альтруистическим, или про социальным, поведением могут пониматься любые направленные на благополучие других людей действия» [3]. Психологи считают, что готовность к помощи у разных людей неоднородна. Чем выше уровень эмпатии, ответственности, заботливости, тем выше уровень готовности к помощи. Готовность к помощи у человека развивается при соответствующих условиях.

Мы считаем, что, готовность к оказанию помощи – интегральное личностное качество, включающее милосердие, эмпатию, толерантность, педагогический оптимизм, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции, доброжелательность, умение наблюдать, способность суммировать наблюдения и использовать увеличившийся объем информации о ребенке (взрослом) для оптимизации педагогической работы; перцептивные умения; креативность, творческий подход к решению проблем, задач педагогической работы и др. Педагог должен осознавать значимость этих качеств и стремиться их развивать.

Милосердие – одно из существенных выражений гуманности. В понятии милосердия соединились духовно-эмоциональный (переживание чужой боли как своей) и конкретно-практический (порыв к реальной помощи) аспекты. В отличие от гуманности, которая рассматривается по отношению ко всему живому, людям, как нуждающимся в помощи, так и самодостаточным, милосердие употребляется по отношению к людям, нуждающимся в помощи (инвалидам, больным, престарелым и др.) и отражает готовность помочь нуждающимся и саму помощь.

Эмпатия – важное профессиональное качество педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Она предполагает понимание ребенка, сочувствие ему, умение увидеть ситуацию его глазами, встать на его точку зрения. Эмпатия тесно связана с феноменом принятия, под которым подразумевается теплое эмоциональное отношение со стороны окружающих к ребенку с ограниченными возможностями здоровья.

Толерантность включает терпимость, устойчивость к стрессу, неопределенности, конфликтам, поведенческим отклонениям, агрессивному поведению, к нарушению норм и границ. Педагогу в профессиональной деятельности часто приходится проявлять толерантное, спокойно-доброжелательное отношение к необычному внешнему виду воспитанников, к их неадекватному поведению, нечеткой речи, а порой отсутствию ее.

Поэтому для такого педагога высокий уровень толерантности является одним из факторов, которые обеспечивают эффективность его деятельности.

Педагогический оптимизм по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья предполагает уверенность в продвижении в развитии такого ребенка, вере в его потенциал. Наряду с этим следует опасаться предъявления завышенных требований к ребенку, ожидания от него более высоких результатов, чем те, на которые он способен [4].

Педагог, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должен обладать высоким уровнем регуляции своей деятельности, контролировать себя в стрессовых ситуациях, быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать решения. Ему необходимо иметь в своем арсенале умения, позволяющие справляться с негативными эмоциями, навыки релаксации, умение владеть собой, способность адаптироваться в трудных, неожиданных ситуациях. Самообладание педагога, его уравновешенность, эмоциональная устойчивость позволяют предупредить конфликтные



ситуации в отношениях между детьми, между детьми и педагогом, что имеет особую значимость для правильной организации учебно-воспитательного процесса, в котором важное место отводится созданию охранительного режима, щадящего нервную систему ребенка с ограниченными возможностями здоровья и оберегающего его от излишнего перевозбуждения и утомления.

Важным требованием к педагогу, осуществляющему педагогическую деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья, является проявление им деликатности и тактичности, в том числе умение соблюдать конфиденциальность служебной информации и личных тайн воспитанника, то есть деонтологический менталитет.

Педагог несет ответственность за выбранные цели, задачи, содержание, методы обучения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так как изначально такой ребенок является более зависимым от педагогической помощи, чем нормально развивающиеся сверстники.

Таким образом, профессионально-личностная готовность педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья предполагает сформированность целого комплекса качеств, которые основываются на личностных ресурсах. Не каждый педагог, работающий в общеобразовательном учреждении с нормально развивающимися детьми, способен к работе с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья [5].

Необходимо создание диагностического комплекса, направленного на выявление ценностных ориентаций и личностных ресурсов, позволяющего отбирать педагогов, способных решать задачи инклюзивного образования.

Необходимо выделить следующие условия становления профессионально-личностной готовности педагога к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья:

- целенаправленное развитие ценностно-смысловой сферы личности педагога;
- актуализация и развитие качеств, создающих профессионально-личностную готовность педагога к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья;
- ориентация на личностную индивидуальность каждого обучающегося, обеспечение дифференциального и индивидуально-творческого подхода;
- усиление аксиологического аспекта в подготовке педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, концентрация их на нравственно значимых событиях, включение в активные виды учебной деятельности, побуждающие к нравственной рефлексии.

Важно стимулировать педагога в познании себя, своих возможностей и способностей. Необходим комплекс диагностических методик, направленных на выявление уровня профессионально значимых качеств, чтобы, соотнеся результаты диагностики с требованиями, предъявляемыми к педагогу, рабо-

тающему с детьми с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся направили свою активность на коррекцию, развитие, совершенствование необходимых для компетентного педагога составляющих. Таким образом, самопознание выступает необходимым условием саморазвития и самообразования.

Исходя из вышеперечисленного, следует вывод, что структура психолого-педагогической готовности студентов-психологов к работе в системе инклюзивного образования может быть описана через совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационный, личностный, эмоционально-волевой и когнитивный, которые развиваются гетерохронно. Содержание мотивационного компонента представлено социальной обусловленностью учения, преобладанием просоциальных установок на альтруизм и труд, стремлении к людям.

### **Список литературы:**

1. Кобрин Л.М. Отечественная система специального образования – фундамент инклюзивного обучения и воспитания / Л.М. Кобрин // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 14-19.
2. На пути к инклюзивной школе. Пособие для учителей. – USAID, 2007.
3. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. – СПб.: Речь, 2007. – 365 с.
4. Алехина С.В., Зарецкий В.К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проективной инициативы «Наша новая школа» // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». – М.: Мысль, 2010.
5. Сорокоумова С.Н. Психологические особенности инклюзивного обучения // Известия Самарского научного центра РАН. – 2010. – Т. 12.
6. Черкасова С.А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования: диссертация. – М.: Просвещение, 2012.

## **НА РУБЕЖЕ ВЕКОВ: ИНКЛЮЗИЯ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ**

**© Шевырева Е.Г.\*, Карпенко А.О.\*, Архипова А.Ю.♥**

Академия психологии и педагогики  
Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону

В статье представлен аналитический обзор истории становления и развития идей инклюзивного образования детей с ОВЗ в странах Евро-

---

\* Доцент кафедры Психологии образования, кандидат психологических наук, доцент.

♥ Бакалавр.

♥ Бакалавр.

пы и США, анализируется опыт организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных учреждениях за рубежом.

**Ключевые слова:** дети с ОВЗ, инклюзия; интеграция, инклюзивное образование, нормализация; реализация прав инвалидов на образование.

Одной из главных задач мировой образовательной политики в последние 25 лет стал переход к инклюзивной модели образования. На наш взгляд, целесообразно рассмотреть основные этапы историко-педагогического процесса становления инклюзивного образования за рубежом с целью анализа полученного опыта.

Начатая инициатива Организацией Объединенных Наций (ООН) по реализации разных прав детей с ОВЗ в системе образования сфокусировала внимание государств и правительств на получение ими доступного и качественного образования. Это начинание нашло своё отражение в следующих нормативно-правовых актах:

- «Декларация прав ребенка» (1959 г.);
- «Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования» (1960 г.);
- «Декларация о правах умственно отсталых лиц» (1971 г.);
- «Декларация о правах инвалидов» (1975 г.).

Следует отметить, что период до середины 1960-х годов основная задача по оказанию помощи детям с ОВЗ сводилась к постоянному уходу и лечению на базе специальных учреждений. В Америке и Европе возникают массовые выступления членов коллегии адвокатов, родителей детей в нарушениями в развитии, людей-инвалидов, направленные на борьбу с дискриминацией как в обществе, так и в образовании [Dunn L.M.]. В результате данных мероприятий в Швеции, а затем и в других развитых странах, в период 60-70 гг. стало закрытие крупных психиатрических больниц и интернатов для людей, имеющих ограничения в психическом и физическом развитии.

Только в период с середины 60-х до середины 80-х годов XX века фокус внимания общественных и государственных институтов стал перемещаться в сторону создания новой модели в отношении детей с ОВЗ. Были созданы условия для привлечения общества к участию в защите интересов и прав данной категории детей; были выделены определение «особые образовательные потребности»; начали разрабатываться условия для вовлечения детей и подростков не только в процесс обучения и воспитания, а также интеграции к жизни в обществе. В 1970-е гг. Н. Бенк-Миккельсон (Глава Датской службы охраны психического здоровья) и Б. Нирье (директор Ассоциации умственно отсталых людей) вводят понятие «нормализация» [Nirje B.]. В основе концепции нормализации заложены следующие положения:

- ребенок с ОВЗ имеет одинаковые для всех детей потребности (например, потребность в любви и стимулирующей его развитие обстановке);

- ребенок, имеющий особенности в развитии есть, в первую очередь, ребенок, следовательно, он должен вести жизнь, максимально приближенную к нормальной;
- идеальным местом для ребенка является семья, обязанность местных властей – содействовать тому, чтобы дети с ОВЗ воспитывались в семьях;
- учиться могут все дети, и каждому ребенку должна быть предоставлена возможность получить образование.

Данная концепция была дополнена с учетом национальных и культуральных особенностей в США, Канаде и ряде других стран Европы. На следующие 15 лет она определила политику в отношении детей с ОВЗ. Однако, данная модель имела и свои ограничения, поскольку не учитывала большой спектр индивидуальных различий в обществе и неизбежно вызывала вопрос о критериях нормы [Oliver M., Barnes C.].

Период с середины 80-х до начала 90-х годов XX века был ознаменован формированием методологических принципов организационного решения образовательных задач с детьми с ОВЗ. Эти принципы легли в основу не только системы обучения, но также и привлечения родителей к воспитывающей и обучающей деятельности, психологической и медицинской поддержки и помощи. В США принимаются законодательные акты, определяющие направления в современной политике в области образования, среди которых следует назвать:

- доклад Национальной комиссией по вопросам качества образования Р. Рейгана «Риски нации: императив для образовательных реформ» (1983 г.);
- закон об образовании индивидов с нарушениями в развитии (1990).

Однако данные изменение системе образования США выявили проблемы, связанные с неготовностью учителей общеобразовательных школ обеспечить адекватные условия обучения детей с особыми образовательными потребностями. Попытка решения вопроса интеграции детей с ОВЗ в общеобразовательные школы с помощью перевода из специализированных школ оказалось неэффективной и в других европейских странах.

В марте 1990 г. была принята «Всемирная декларация образования для всех» (Джомтье) [эл. ресурс]. В ней говорилось о необходимости принятия мер по обеспечению равного доступа к образованию всех категорий граждан, что нашло своё отражение в инклюзивной модели образования. Концепция интеграции, в основе которой лежало создание специальных условий для детей с ОВЗ в рамках существующей системы, сменилась концепцией инклюзивного образования. Основной целью, которой является реструктуризация образовательных учреждений в соответствии с потребностями всех детей и подростков.

В июне 1994 года в Испании была принята Саламанская декларация. В ней впервые был введён в мировое педагогическое сообщество термин «инк-

люзия» и провозглашён принцип инклюзивного образования. В рамках этого документа инклюзия рассматривается как реформа, поддерживающая и приветствующая особенности и различия каждого ученика [Эл. ресурс].

Акцент в инклюзивной модели ставится на совместных действиях, вовлекающих всех детей (с ограниченными возможностями и нормативных) – в единый образовательный процесс. Основным механизмом данного преобразования выступает сотрудничество между учителями и учениками с целью создания культуры и среды, в которой все будут равноценны.

После принятия данного документа за рубежом усилилось внимание к разработке содержательных аспектов инклюзивного образования.

Во-первых, были разработаны и приняты принципы научных рекомендаций об обучении детей с ОВЗ: учащиеся с особыми образовательными потребностями посещают те же школы, что и здоровые дети; обучаются совместно, но имеют индивидуальные особенности образовательного и личностного развития.

Во-вторых, были определены цели и задачи развития инклюзивного образования. Среди основных следует назвать: разработка философии воспитания и обучения детей с ОВЗ; формирование системы нормативно-правового, материально-технического, педагогического обеспечения развития этого вида образования; подготовка медицинских, педагогических, психологических кадров к работе с детьми с ОВЗ в образовательном учреждении.

Всемирный Форум по образованию, прошедший в апреле 2000 г. в Дакаре, а затем подписанные в 2001 году Цели развития в образовании нового тысячелетия (до 2015 года) предложили современный, наиболее полный подход, призванный обеспечить образование для всех. Базовыми принципами инклюзивного образования выступают:

- признание уникальности и исключительной ценности каждой личности, независимо от ее физического состояния;
- направленность на создание специальных условий для детей с ОВЗ, обеспечивающих их успешную социализацию.

В изданной в 2011 году книге «Инклюзивное образование в России» проанализирован и рассмотрен опыт зарубежной практики а разработке ведущих принципов инклюзивного образования, определены правила необходимые для инклюзивного обучение детей с ОВЗ. Раскрываются результаты участия детей в инклюзии, которая направлена на адаптацию детей с ОВЗ к школьной жизни, на вовлечение данной категории детей в обучающий процесс, создании условий для индивидуальной поддержки и помощи, подготовку специального методического обеспечения воспитания и обучения.

Успешная реализация инклюзивного образования не возможно без участия родителей детей с ОВЗ на всех уровнях и этапах её реализации. В качестве примера хотелось бы назвать созданную в Великобритании при поддержке программы «Спасите детей» образовательную неформальную орга-

низацию семей детей с ОВЗ. Данная организация родителей сыграла важную роль в реализации программы в стране. В последующем эта неформальная организация оформилась в Ассоциацию родителей детей-инвалидов, целью которой стала защита и поддержка прав детей-инвалидов.

Таким образом, проанализировав литературу по данной проблеме можно сделать вывод, что процесс инклюзивного образования каждой конкретной стране происходит по-разному, с учётом политической воли руководства, конкретных социально-культурных условий. Инклюзивное образование – это стратегия, требующая непрерывности, терпимости и терпения, последовательности и систематичности, комплексного подхода для ее реализации. В настоящее время инклюзия является ведущей тенденцией в развитии системы образования во всем мировом сообществе.

### **Список литературы:**

1. Власова О.А. Тьюторство в инклюзивном образовательном пространстве Франции: проблемы и перспективы (2003-2014) // Современная зарубежная психология. – 2015. – Т. 4, № 2. – С. 28-39.

2. Всемирная декларация об образовании для всех [Электронный ресурс] / Джонтьен. – 1990. – Режим доступа: <http://perspektiva-inva.ru/protections/law/international/vw-505/>.

3. Инклюзивное образование в России. – М.: Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), 2011. – 84 с.

4. Лауткина С.В. Инклюзивное образование как долгосрочная стратегия обучения лиц с особенностями психофизического развития // В сборнике: Поддержка одаренности – развитие креативности материалы международного конгресса: в 2 т. / Витебский государственный университет им. П.М. Машерова; ред. коллегия И.М. Прищепа (глав. ред.), О. Грауманн, М.Н. Певзнер. – Витебск, 2014. – С. 211-216.

5. Ратнер Ф.Л., Сигал Н.Г. История становления и развития идей инклюзивного образования: международный опыт // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2012. – № 12, Ч. 2. – С. 162-167.

6. Сазанова Т.В. Концепция инклюзивного образования и ее правовая реализация в России на фоне современных образовательных реформ // Инновационная наука. – 2015. – № 10-2. – С. 187-192.

7. Саламанкская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.un.org/russian/document/declarat/salamanka.pdf](http://www.un.org/russian/document/declarat/salamanka.pdf) (дата обращения: 23.12.2015).

8. Саламанкская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.conventions.ru/view\\_base.php?id=118](http://www.conventions.ru/view_base.php?id=118).

9. Dunn L.M. Special Education for the Mildly Retarded: Is Much of It Justifiable? // *Exceptional Children*. – 1968. – № 35. – P. 5-22.

10. Nirje B. The Normalization Principle and Its Human Management Implications // *The International Social Role Valorization Journal*. – 1994. – V. 1, № 2. – P. 19-23.

11. Oliver M., Barnes C. *Disabled People and Social Policy: from Exclusion to Inclusion*. – L.: Longman, 1994. – 187 p.



**Секция 4**

***ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА,  
ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ  
И ЭРГОНОМИКА***



# ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ НА СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ПСИХОЛОГА

© Анжина О.А.<sup>✦</sup>, Казионова Ю.М.<sup>✦</sup>,  
Карлов Д.В.<sup>♥</sup>, Иванова С.П.<sup>✦</sup>

Национальный исследовательский Томский государственный университет,  
г. Томск

Статья посвящена выявлению наличия взаимосвязи психосемантического пространства и степени профессионального становления психологов на примере студентов первого курса факультета психологии и начинающих специалистов психологов, имеющих опыт практической деятельности менее 5 лет.

**Ключевые слова:** психосемантика, семантическое пространство психолога, профессиональное становление психолога.

Психосемантика является областью психологии, которая изучает функционирование, генезис и строение индивидуальной системы значений, опосредствующей процессы восприятия, мышления, памяти и принятия решений. Психосемантика анализирует влияние мотивационных факторов и эмоциональных состояний субъекта на формирующуюся у него систему значений [4].

Под профессиональной деятельностью понимается деятельность, имеющая социальную значимость, выполнение которой требует специализированных профессионально обусловленных качеств личности, а также знаний умений и навыков [2].

Профессиональное развитие является процессом изменений психики и личности в ходе овладения профессией и последующей профессиональной деятельности [1].

Профессиональное развитие специалиста подразумевает изменения личности, которые включают в себя возникновение новых структур и механизмов психики, приобретение психических новообразований. Особенно это свойственно, так называемым, помогающим профессиям, в частности, психологам.

---

<sup>✦</sup> Магистрант кафедры Психологии личности НИ ТГУ.

<sup>✦</sup> Магистрант кафедры Генетической и клинической психологии НИ ТГУ.

<sup>♥</sup> Психолог ОГБУ «ЦСПСиД Огонек».

<sup>✦</sup> Доцент кафедры Организационной психологии НИ ТГУ, кандидат психологических наук.

Проблема становления профессионала, в первую очередь, является проблемой личностного и социального развития будущего специалиста как субъекта социального действия.

Процесс обучения и становления психолога является наиболее подходящей областью для исследования влияния профессионального становления на семантическое пространство и индивидуально – психологические особенности специалистов, благодаря высокому уровню рефлексии, способствующему более объективным результатам.

Знание процесса профессионального становления психолога может позволить создать более эффективную систему профилактики эмоционального выгорания и профессиональной деформации.

Целью данного исследования является выявления наличия или отсутствия взаимосвязи между особенностями семантического пространства и степенью профессионального развития специалиста – психолога.

Гипотеза исследования основывается на существовании достоверных различий между особенностями семантического пространства на разных стадиях профессионального становления психологов, т.к. профессиональная деятельность оказывает влияние на личность и семантическое пространство будущего специалиста.

Объект исследования – семантическое пространство человека.

Предмет исследования – особенности семантического пространства психологов на разных стадиях профессионализации.

В выборку исследования вошли студенты первого курса СибГМУ факультета поведенческой медицины и менеджмента и начинающие специалисты-психологи, практикующие менее 5 лет. Объем выборки составил 40 человек. Возрастная структура выборки – 18-36 лет. Выборка является случайной и репрезентативной.

Для исследования семантического пространства была использована «Методика семантического дифференциала» [5], для исследования интеллектуальных и коммуникативных свойств личности (так как данные свойства личности являются значимыми для работы психолога) использован «Многофакторный личностный опросник 16PF» [5].

Для выявления достоверных различий между независимыми выборками был использован U-критерий Манна-Уитни.

Результаты исследования:

1. Анализ и интерпретация исследования семантического пространства психологов на разных стадиях профессионализации.

В ходе исследования семантического пространства при помощи методики «Семантический дифференциал» в выборках ко всем предъявленным категориям было выявлено положительное отношение, отличающееся лишь уровнем выраженности, а именно:

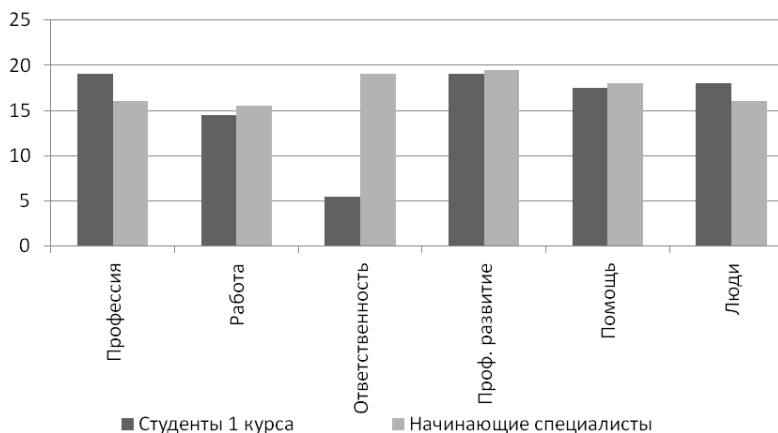


Рис. 1. Средние значения выборок по методике «Семантический дифференциал» в баллах

Среднее значение в выборке студентов первого курса: категория «профессия» – 19 баллов, «работа» – 14,5 баллов, «ответственность» – 5,5 баллов, «профессиональное развитие» – 19 баллов, «помощь» – 17,5 баллов, «люди» – 18 баллов.

Среднее значение в выборке специалистов с опытом работы менее пяти лет: категория «профессия» – 16 баллов, категория «работа» – 15,5 баллов, категория «ответственность» – 19 баллов, категория «профессиональное развитие» – 19,5 баллов, категория «помощь» – 18 баллов, категория «люди» – 16 баллов.

По результатам математического статистического анализа данных можно сделать следующие выводы:

1. По уровню выраженности эмоционального отношения к категории «профессия» различия между группой студентов первого курса и специалистами со стажем работы менее пяти лет не имеют статистической значимости.
2. По уровню выраженности эмоционального отношения к категории «работа» между группами существуют статистически значимые различия.
3. По уровню выраженности эмоционального отношения к категории «ответственность» существуют статистически значимые различия между группами студентов первого курса и начинающими специалистами.
4. По уровню выраженности отношения к категории «профессиональное развитие» статистически значимых различий между группами нет.

5. По уровню выраженности отношения к категории «помощь» существуют статистически значимые различия между исследуемыми группами.
6. По уровню выраженности отношения к категории «люди» достоверных различий выявлено не было.

Основываясь на имеющихся данных, можно сделать предположение, что отсутствие достоверных данных по шкалам «профессия», «профессиональное развитие» и «люди» отсутствует в связи с новизной приобретенной принадлежности к профессиональной деятельности у студентов первого курса; в то время как более высокие средние показатели у начинающих специалистов и достоверные различия по остальным шкалам свидетельствуют о наличии влияния профессиональной деятельности психолога на эмоциональное отношение к своей профессии. Наибольшая разница средних значений среди выборок по шкале «ответственность» (у специалистов показатель выше в 3 раза), наименьшая по шкале «помощь». Таким образом, за время обучения уровень ответственности за свою профессиональную деятельность становится более высоким, а понятие помощь имеет большое значение для психологов на всех этапах профессионального становления.

2. Анализ и интерпретация исследования индивидуально-психологических особенностей личности на разных стадиях профессионализации.

В ходе исследования индивидуально-психологических особенностей личности при помощи методики многофакторного исследования личности был выявлен уровень выраженности факторов А, В, и Н для каждой выборки.

Для выявления достоверных различий между независимыми выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного, был использован U-критерий Манна-Уитни. По уровню выраженности выбранных факторов между собой сравнивались 2 группы, отобранные на основании принадлежности к определенной стадии профессионализации.

По результатам математического статистического анализа данных можно сделать следующие выводы:

Фактор А (общительность): различия по уровню выраженности фактора между данными группами респондентов статистически достоверны. Более высокий уровень выраженности фактора наблюдается в группе практикующих специалистов, т.е. практикующие психологи более общительны, нежели студенты, что соответствует выбранной ими деятельности.

Фактор В (интеллектуальность): различия по уровню выраженности фактора между группами статистически достоверны. Уровень выраженности фактора выше в группе специалистов со стажем менее 5 лет, это говорит о более высоком уровне вербальной культуры и эрудиции у психологов с опытом.

Фактор Н (активность социальных контактов): различия по уровню выраженности фактора между группами статистически достоверны. В группе специалистов со стажем менее 5 лет наиболее высокий уровень выраженно-

сти, т.е. практикующие специалисты более смелы и активны в социальном взаимодействии, что так же соответствует их профессии.

Вывод: существуют достоверные различия в индивидуально-психологических особенностях личности на разных стадиях профессионализации. Наиболее высокий общий уровень выраженности по всем трем исследуемым факторам был выявлен в группе специалистов со стажем работы. Таким образом, респонденты данной группы обладают необходимыми для психолога навыками: общительны, активны в поисках социальных контактов и имеют развитые навыки вербального общения и общей эрудированности. У студентов 1 курса данные навыки развиты слабее, поэтому можем предположить, что обучение и профессиональная деятельность психолога развивают их.

Цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена, т.к. выявлено достоверное существование различий семантического пространства психологов на разных стадиях обучения специалистов-психологов.

#### **Список литературы:**

1. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2004. – 161 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 252 с.
3. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кэттелла / А.Н. Капустина. – СПб.: Речь, 2006. – 190 с.
4. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 868 с.
5. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф.Петренко. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.



**Секция 5**

***СОЦИАЛЬНАЯ  
И ЮРИДИЧЕСКАЯ  
ПСИХОЛОГИЯ***

# ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ОБ ОСНОВНЫХ ТРУДНОСТЯХ В РАБОТЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДОУ

© **Филинкова Е.Б.\***

Московский государственный областной университет, г. Москва

Статья посвящена представлениям педагогов-воспитателей о трудностях и проблемах деятельности руководителей ДОУ разного ранга. Найдено как сходство, так и различие в социальных представлениях. Общность их проявляется в выделении одинаковых смысловых категорий: «трудности, обусловленные с условиями деятельности», «трудности, связанные с содержанием деятельности» и «трудности, детерминированные несоответствием личностных качеств руководителя требованиям должности». Различия, обусловленные слабым знанием педагогов работы заведующего ДОУ, проявились в неконкретности и относительно меньшем количестве смысловых подкатегорий, раскрывающих проблемы в деятельности заведующего по сравнению с аналогичным количеством подкатегорий, выделенных в высказываниях о деятельности методиста.

**Ключевые слова:** представления воспитателей; управленческая, педагогическая деятельность, управленческие функции, воспитатель, заведующий ДОУ.

Повышение эффективности образовательных учреждений является насущной задачей сегодняшнего дня. Во многом решение этой проблемы связано с оптимизацией управленческого взаимодействия в организации, которое, в свою очередь, зависит от взаимных социальных представлений руководителей и подчиненных, представлений как о личностных особенностях, так и об особенностях деятельности друг друга [3]. С другой стороны, образовательные учреждения остро нуждаются в компетентных руководителях, но зачастую к руководству в дошкольном образовании приходят мотивированные, но слабо подготовленные к управленческой деятельности педагоги. Возникновение такой парадоксальной ситуации в определенной степени обусловлено нежеланием значительной части педагогического сообщества (в т.ч. и подготавливаемых кандидатов в руководители) переходить на управленческие должности. Нами было показано, что готовность педагогов к переходу на управленческую работу достаточно низкая [5; 7; 10; 11], причем отсутствие мотивации к руководящей деятельности во многом связано с широким распространением среди педагогов негативных стереотипов об управленческом труде. Указанные стереотипы были зафиксированы как в системе среднего [4; 9], так и дошкольного [2; 15] образования.

---

\* Доцент кафедры Социальной психологии, кандидат психологических наук, доцент.

Высокая практическая и теоретическая значимость обозначенной проблемы обусловили проведение нами в 2014 г. эмпирического исследования, целью которого было изучение отношения педагогов-воспитателей к управленческой деятельности в ДОУ. Данное исследование являлось составной частью программы изучения перехода от педагогической деятельности к управленческой, реализуемой в МГОУ [1; 6; 8; 12-14 и др.], его результаты были ранее частично опубликованы [2; 15].

В исследовании принимали участие 70 педагогов, работающих в дошкольных образовательных учреждениях Москвы и МО. Возраст респондентов от 20 до 62 лет; стаж работы от 1 года до 43 лет. Основным методом исследования выступало стандартизированное интервью, содержащее открытые и закрытые вопросы и направленное на решение нескольких задач. Настоящая статья посвящена изложению результатов, связанных с социальными представлениями педагогов о проблемах и трудностях в деятельности методистов и заведующих ДОУ.

Представления воспитателей об основных трудностях в работе **методиста** касаются трех аспектов: условий, содержания деятельности и несоответствия личных качеств руководителя требованиям должности. Основные трудности, по мнению воспитателей, обусловлены *условиями труда* заместителей заведующих (46,7 % от общего количества высказываний). Наибольшей трудностью в работе методистов ДОУ педагогам-воспитателям представляется *избыточная нагрузка*, ложащаяся на руководителей среднего звена (20,6 %), которая обусловлена интенсивностью работы, перенасыщенностью информацией, выполнением дополнительных видов работ, не связанных с прямыми обязанностями. На втором месте по значимости среди условий деятельности, создающих проблемы в работе методиста, находится *недостаточность материальной базы учреждения*. Низкий материальный уровень оснащенности ДОУ проявляется в недостатке методической литературы и необходимого оборудования (11,2 %).

Кроме указанных воспитатели выделяют следующие условия труда методистов в качестве самостоятельных проблем их деятельности: нехватку подготовленных педагогических кадров, высокий уровень ответственности за детей, нестабильность образовательных стандартов и отсутствие налаженных связей со школами (в совокупности перечисленные условия составляют 14,9 % всех высказываний).

С точки зрения *содержания деятельности* методистов (41,2 % от всех высказываний) наиболее значимыми воспитателям представляются сложности, порождаемые тем фактом, что работа методиста – это *работа с людьми* (22,4 %). К данной категории трудностей относятся сложности в установлении положительного микроклимата в коллективе, в нахождении общего языка с коллегами, в решении задач по мотивации и организации коллектива, а также трудности, обусловленные различиями в уровне профессиональ-



ной подготовки подчиненных и низким уровнем владения компьютером у представителей старшего поколения.

Сложности в реализации управленческих функций (18,7 %) связаны с двумя аспектами: во-первых, невозможностью зачастую выполнять функции менеджера из-за большого объема «бумажной» работы, навязываемой сверху. Во-вторых, трудности возникают в реализации планирования образовательно-воспитательного процесса. Они связаны с разрушением текущих планов как вследствие получения заданий от вышестоящих органов образования, так и в связи с необходимостью постоянного поиска замен на так называемые «открытые» смены, т.е. поиска возможностей закрыть внезапно образовавшуюся из-за болезни воспитателей вакансию.

Наименее значимой проблемой в деятельности методистов воспитатели считают **несоответствие личных качеств требованиям должности** (12,1 %). Трудности, по мнению воспитателей, возникают у заместителей заведующих из-за «профессиональной», т.е. управленческой некомпетентности (отсутствия или недостаточности управленческой подготовки, неопытности, низкого уровня владения информационными технологиями), а также из-за избыточности ожиданий со стороны коллектива (невозможностью угодить всем, разными представлениями членов коллектива о том, каким должен быть руководитель).

В представлениях респондентов об основных трудностях в деятельности **заведующего ДООУ** выделились те же категории, что и в представлениях о трудностях в деятельности методиста. Основные проблемы в работе заведующего детским садом, по мнению педагогов-воспитателей, связаны с содержанием и условиями деятельности (51,8 % и 41,1 %, соответственно, от всех высказываний в данной группе), в значительной меньшей степени проблемы порождает несоответствие личностных качеств руководителя требованиям должности.

**Содержание деятельности** представляет собой основной источник проблем в работе заведующего дошкольным образовательным учреждением. Воспитатели объясняют этот факт многими причинами, которые мы объединили в три группы. Первая группа причин связана с *характером самой управленческой деятельности* (18,8 %), её спецификой по сравнению с работой исполнителей. Прежде всего, это высочайшая ответственность руководителя и наличие в его деятельности риска, который, по мнению педагогов, сопровождается распоряжением финансовыми ресурсами организации. К этой же группе причин относится многообразие объектов управленческого воздействия (педагоги-подчиненные и родители).

Вторая группа причин (17,9 %) обусловлена трудностями в осуществлении управления организацией (*в реализации управленческих функций*). К данной группе мы отнесли сложности, порождаемые большим объемом отчетности перед вышестоящими организациями, а также трудности по набору педагогических кадров.

Третья группа причин восприятия содержания деятельности как источника трудностей в работе заведующего ДОУ связана с *управлением персоналом* (15,2 %) и характерна для всей системы образования. Большой проблемой для руководителей ДОУ воспитатели считают руководство чисто женским коллективом, что само по себе уже непросто, но еще усугубляется постоянными конфликтами, обусловленными недовольством педагогов своей заработной платой и распределением стимулирующих выплат.

В категории *условий труда* наиболее значительной трудностью воспитатели назвали *высокую нагрузку* заведующего ДОУ (14,2 %), которая детерминирована многофункциональностью деятельности руководителя организации и, соответственно, большим объемом работы, трудностями, связанными с реформами в образовании (сложность соответствия меняющимся требованиям и стандартам), постоянно возрастающим информационным потоком. Немалого меньше в деятельности заведующих приносит трудностей *недостаточное финансирование учреждения* (13,4 %), проявляющееся как в текущих хозяйственных сложностях, нехватке денег на элементарные нужды, так и в затруднениях в создании благоприятных условий для развития детей.

Специфичными только для руководителей организации верхнего ранга педагоги-воспитатели видят проблемы, порождаемые необходимостью работать в условиях неукomплектованности штатов (6,3 %), постоянного стресса (2,6 %) и завышенных требований, предъявляемых к данным руководителям со стороны родителей и чиновников от образования (4,5 %)

Как и в случае методистов воспитатели выделяют такую сложность в работе заведующих ДОУ как *несоответствие личностных качеств руководителя требованиям* должности (7,1 %). В большей мере эти проблемы обусловлены социально-психологической некомпетентностью (неумением общаться и работать с людьми), в меньшей мере – «профессиональной» некомпетентностью, проявляющейся в отстраненности от педагогического процесса и низким уровнем овладения компьютерными технологиями.

Сравнивая представления воспитателей об основных трудностях в деятельности методиста и заведующего ДОУ, можно сделать следующие выводы.

Существует высокая общность представлений педагогов-воспитателей о деятельности руководителей ДОУ разного ранга. Эта общность проявляется в выделении одинаковых смысловых категорий в социальных представлениях: «трудности, обусловленные с условиями деятельности», «трудности, связанные с содержанием деятельности» и «трудности, детерминированные несоответствием личностных качеств руководителя требованиям должности».

В тоже время, наблюдаются определенные различия в восприятии педагогами-исполнителями трудностей в работе у руководителей ДОУ. Различия касаются двух моментов. Во-первых, выделения меньшего количества смысловых подкатегорий в высказываниях педагогов о проблемах в деятельно-

сти заведующего по сравнению с аналогичным количеством в высказываниях о деятельности методиста (9 против 11, соответственно). Во-вторых, высказывания, касающиеся руководителей высшего ранга, менее конкретны. Так, например, в подкатегории «сложность реализации управленческих функций» воспитатели четко определяют, что в этом аспекте основные сложности методиста обусловлены трудностями в планировании, точнее разрушением текущих (оперативных) планов (см. выше). Выделить аналогичные проблемы в реализации управленческих функций заведующим ДОУ воспитатели не смогли и определяли трудности, являющиеся следствием самой управленческой деятельности (её содержания) через связанные по смыслу ней обобщающие слова «ответственность», «риск», «работа с документацией» и т.п. Найденные различия мы объясняем менее тесным контактом педагогов-исполнителей с руководителем всей организации по сравнению с частотой контактов педагогов с методистом. Воспитатели достаточно редко и только по отдельным вопросам соприкасаются с заведующим, что обуславливает и малое знание работы последнего, и специфику представлений о данной работе.

#### **Список литературы:**

1. Миронова С.Г., Филинкова Е.Б. Взаимосвязь социально-психологических характеристик личности и эмоционального отношения руководителей школ к подчиненным // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. – № 1. – С. 253-257.
2. Перешивко М.Е. Представления педагогов-воспитателей о содержании деятельности руководителей ДОУ // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. – 2014. – № 24. – С. 55-59.
3. Смирнова Н.П. Представления об идеальном руководителе как основании психологической типологии подчиненных: дисс. ... канд. пс. наук. – М., 2003.
4. Филинкова Е.Б. К проблеме перехода от исполнительской (педагогической) деятельности к управленческой: концептуальное понимание и теоретическая модель // Социальная психология и общество. – 2015. – Т. 6, № 3. – С. 5-20.
5. Филинкова Е.Б. Мотивационные основания психологической готовности учителей к управленческой деятельности // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 43. – С. 69-74.
6. Филинкова Е.Б. Мотивация принятия решения руководителями школ о переходе на следующий уровень управления // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 45. – С. 73-85.
7. Филинкова Е.Б. Мотивация принятия решения учителями о переходе от педагогической деятельности к управленческой // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 44. – С. 89-100.

8. Филинкова Е.Б. Мотивация ухода учителей из педагогической сферы // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2. – С. 21-37.
9. Филинкова Е.Б. Представления учителей о специфике деятельности директоров школ в сравнении с руководителями других отраслей народного хозяйства // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2014. – № 17 (36). – С. 95-100.
10. Филинкова Е.Б. Психология принятия решения о переходе от педагогической к другим видам деятельности: Монография. – М.: Изд-во МГОУ, 2012. – 174 с.
11. Филинкова Е.Б. Самооценка готовности учителей к управленческой деятельности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2015. – № 1. – С. 25-39.
12. Филинкова Е.Б. Удовлетворенность трудом как фактор готовности педагогов к смене работы // Вестник Брянского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 122-126.
13. Филинкова Е.Б. Удовлетворенность трудом руководителей дошкольных образовательных учреждений // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2015. – № 5. – С. 323-329.
14. Филинкова Е.Б., Князева И.А. Представления учителей о деятельности директоров школ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2014. – № 1. – С. 83-92.
15. Филинкова Е.Б., Перешивко М.Е. Представления педагогов-воспитателей о характеристиках управленческой деятельности в ДОУ // Современная психология: Материалы III Международной научной конференции (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань: Бук, 2014. – С. 70-73.

A decorative border resembling a scroll, with rounded corners and a small circular element at the top-left and bottom-left corners, suggesting the scroll is unrolled.

**Секция 6**

***ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА***

## ЭМПАТИЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСПЕШНОЙ ВРАЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© Волкова Е.А.\*, Ежова Ю.М.†, Варшавер Н.В.‡

Нижегородская государственная медицинская академия  
Министерства здравоохранения Российской Федерации,  
г. Нижний Новгород

В статье рассматривается коммуникативный аспект профессиональной деятельности врача, где общение выступает в качестве диагностического и терапевтического инструмента. Рассматривается понятие «эмпатия». Обосновывается необходимость формирования эмпатийных способностей в период обучения в вузе. Описаны принципы организации образовательного процесса, способствующие повышению уровня эмпатии у студентов в условиях медицинского вуза.

**Ключевые слова:** эмпатия как один из факторов успешной врачебной деятельности.

Процесс изучения иностранного языка в вузе направлен на формирование целого ряда профессиональных и общекультурных компетенций, включающих способность анализировать социально значимые проблемы и процессы, способность и готовность к сотрудничеству, коммуникации, толерантности и разрешению конфликтов.

Развитие общекультурных и профессиональных компетенций представляет актуальность в связи с тем, что формирование навыков общения до сих пор не стало обязательным в медицинских вузах или происходит далеко не на должном уровне. Между тем, всем известны факты деструктивного взаимодействия больного с врачом, в результате которого и пациент, и врач могут испытывать разочарование и чувство беспомощности. Безусловно, не все претензии пациентов к медицинским учреждениям и качеству медицинского образования связаны с взаимодействием врача и пациента. Но совершенно очевидным является тот факт, что многих ошибок можно было избежать, если бы врачи не совершали коммуникативных ошибок и развивали чувство эмпатии.

Приведем несколько определений эмпатии в зарубежной научной литературе:

- результат опыта человеческого общения и «человечности, укорененной в культуре» (К. Ясперс [1]);

---

\* Заведующий кафедрой Иностранных языков, кандидат филологических наук, доцент.

† Доцент кафедры Иностранных языков, кандидат педагогических наук.

‡ Старший преподаватель кафедры Иностранных языков.

- всеобъемлющий механизм познавательных процессов, позволяющий чувствовать себя в состоянии другого человека, проникать в чувства другого и основанный на внутренней имитации (Э. Титченер [2]);
- способ понимания личности и как процесс, осуществляемый самой личностью (Г. Олпорт [3]);
- процесс проявления чувствительности к состоянию другого человека; переживание как разделение чувств с другим с сохранением дистанции; коммуникативное действие как когнитивное переосмысление эмоциональных проявлений; установка, направленная на заботу и поддержку в действие (К. Роджерс [4]);

В отечественной психологической литературе принято выделять 3 вида эмпатии: сопереживание, сочувствие, содействие. Гаврилова Т.П., благодаря исследованиям которой данный термин укоренился в отечественной науке в 70-е годы, выделила два вида эмпатии: «сочувствие» и «сопереживание» [5]. При этом автор предполагает, что «при сопереживании субъект переносит на себя чужое эмоциональное состояние и переживает чувства другого как бы за себя, поскольку они имели место в прошлом опыте субъекта, и, главным образом, если они связаны с предвосхищением им подобной возможности для себя, особенно в ближайшем будущем. При сочувствии же субъект переживает за другого как бы «бескорыстно», без соотнесения с собой. Конечно, сопереживание и сочувствие могут проявляться не только в чистом виде: при сочувствии может иметь место элемент сопереживания, а при сопереживании – сочувствия. Однако и в этих случаях один из видов эмпатии доминирует» [6, с. 108].

На сегодняшний день существует ряд работ, посвященных эмпатии в медицинской практике (Н.А. Аминов, В.П. Андронов, Е.Ф. Бажин, Ю.В. Гиппенрейтер, Б.Д. Карвасарский, С.А. Лигер, В.А. Ташлыков, Б.А. Ясько и др.) Мы рассматриваем эмпатию как один из факторов успешной врачебной деятельности, как коммуникативный навык, необходимый для эффективного общения врача с пациентом. Эмпатия включает три уровня: когнитивный (понимание эмоционального состояния другого), аффективный (сопереживание или сочувствие) и поведенческий уровни (помогающее поведение). На третьем уровне речь идет о вербальной коммуникации и невербальном поведении. Невербальное поведение человека условно разделяют на две группы: собственно невербальное поведение (расстояние между собеседниками, взаимное расположение собеседников, жесты, позы, мимика, сигналы глаз и т.д.) и невербальные вокальные феномены (громкость, тембр, ритм, высота звука, речевые паузы, смех, плач, вздохи, кашель и пр.).

Для исследования был выбран тест диагностики уровней эмпатических способностей В.В. Бойко. С его точки зрения эмпатия является «ценнейшим средством познания человеческой индивидуальности в целях воспитания и обучения, лечения и профилактики» [7, с. 47]. Как показало тестирование

42 студентов первого курса лечебного факультета, большая часть студентов (31 человек) имеют очень высокий уровень эмпатии (30-36 баллов), 8 человек обладают средним уровнем (22-29 баллов) и трое – заниженным (15-21). Студенты, имеющие очень низкий уровень эмпатийных способностей (менее 14 баллов), не выявлены. Тем не менее, мы считаем данный результат недостаточным для людей одной из самых гуманных профессий, предполагающих такие качества как отзывчивость, чуткость, сострадание, милосердие. Кроме того в реальной жизни мы зачастую сталкиваемся с неумением или нежеланием врача правильно строить общение с пациентом.

Выбор профессии врача требует от человека проявления большой ответственности, осознанности и осмысленности решения. Как показало анкетирование, большинство студентов НижГМА объясняют свой выбор альтруистическими побуждениями («это самая гуманная профессия», «врачи спасают людей») и видят врача в окружении благодарных пациентов. При столкновении с реальной действительностью вектор их настроений может кардинально изменить направление («пациент плохой, неблагодарный, нервный, упрямый, несообразительный» и т.д. или «я бессилен», «я ничего не могу изменить»). Профессия врача характеризуется постоянным эмоциональным взаимодействием с большим количеством людей (пациенты и их близкие, коллеги, средний и младший медицинский персонал) и ответственностью за здоровье пациентов. Способность к сопереживанию, диалогу, уравновешенность являются важными качествами врача, но с другой стороны, врач всегда подвержен стрессовым факторам, поэтому со студенческой скамьи нужно вырабатывать индивидуальный стиль поведения, общения, уметь контролировать свою эмоциональную реакцию. Профильные иноязычные отношения призваны гарантировать вхождение студента-медика в современную реальность, обеспечить ему необходимую специализацию, формируя при этом положительную мотивацию к изучению иностранного языка.

Целостная социально-профессиональная компетентность складывается из частных социальных и профессиональных компетентностей, основаниями для формирования которых являются личностные свойства и интеллектуальные действия [8]. Для развития социально-профессиональной компетентности в вузе необходимо разработать педагогические условия, систему заданий, позволяющих обучать через общение, создать мотивационно-стимулирующую среду для включения в процесс профессиональной коммуникации.

Учебный процесс целесообразно выстраивать таким образом, чтобы изучая темы «На приёме у врача. / Сбор анамнеза», «Обход», «Утренняя конференция», «Права пациента» студенты приходили к выводу о том, что успех лечения зависит не только от профессиональных знаний, но и от коммуникативных умений, т.е. что профессиональное общение представляет собой социально и профессионально значимое явление. С этой целью они постоянно знакомятся с общими аспектами и основными правилами ведения



приёма, техникой сбора анамнеза, особенностями вербальной и невербальной коммуникации, некоторыми специальными проблемами, связанными с особенностями личности больного и т.д.

Если для врача контакт с пациентом является рабочим моментом, то для пациента врача с врачом, представляет собой неординарное, центральное событие. Врач, как это ни трудно, должен помнить об уникальности каждой встречи для пациента. При первой встрече с больным задача врача выстроить мост доверия, фундамент, на базе которого может развиваться плодотворное сотрудничество. Это достигается вежливым, доброжелательным и обращённым к пациенту поведением. Пациент всегда находится в подчинённом положении по отношению к врачу из-за угнетённого состояния, вызванного болезнью. Профессиональное общение с пациентом имманентно таит в себе опасность: почувствовать врачу своё превосходство, что может найти выражение в авторитарности или высокомерном поведении и иметь негативные последствия. Большое значение имеет атмосфера, в которой происходит сбор анамнеза. Когда пациент ощущает, что врач полностью находится в его распоряжении и для него в данный момент нет ничего важнее, чем внимательно слушать больного, происходит снятие эмоционального барьера. Поэтому во время беседы исключаются все помехи: разговоры с коллегами, телефонные переговоры и т.д. Нельзя показывать пациенту, что у вас мало времени, даже если это имеет место. Нельзя говорить на ходу, стоя, двигаясь к двери, беспокояно переминаясь с ноги на ногу. Но и не следует предоставлять пациенту неограниченное количество времени, иначе он может перегрузить врача irrelevantной информацией. Во время сбора анамнеза врач может сидеть за столом (на расстоянии не более 1 метра) напротив пациента, либо пациент располагается рядом за столом (стол может восприниматься как барьер), при этом врач должен смотреть собеседнику в глаза, следить за его мимикой. Некорректно пожилых пациентов называть «бабушка» / «дедушка», хотя многие и привыкли к этому. Больной в любом случае испытывает неловкость и такое отношение усугубляет момент унижения и деперсонализации. Прежде чем собирать анамнез у пожилых людей, страдающих забывчивостью, и которых легко сбить с толку следует заранее составить план опроса.

Во время коммуникации с пациентом врач должен стараться объяснять всё просто и доступно, использовать простые, однозначные формулировки, помня о том, что каждое слово врача оценивается и интерпретируется пациентом. Многие молодые врачи не подозревают, какие последствия в глазах больного могут иметь самые безобидные клише. Применение специальных медицинских терминов греко-латинского происхождения, а также медицинских сокращений и выражений больничного сленга могут поставить в тупик пациента. Не каждый пациент решится прямо спросить у врача, что означа-

ет тот или иной термин. Врач должен также избегать проявления скуки, напряжения, не высказывать осуждения, не увлекаться морализацией и излишней монологизацией. Он не должен быть слишком сухим и отстранённым или, наоборот, фамильярным или чрезмерно доверительным. Нельзя идти на поводу у пациента, что может помешать объективно оценить ситуацию. Врачу нельзя полностью погружаться в эмоциональное состояние больного, идентифицироваться с ним в страдании и горе (опасность появления синдрома «эмоционального выгорания»). Нужно учиться соблюдать разумную дистанцию, тренируя способность к эмпатии и самоконтролю. Способ общения врача с пациентом зависит от впечатления, которое пациент произвёл на врача. Уже в первые минуты общения врач может сделать вывод, насколько информирован пациент, что он знает о своём заболевании, доверяет ли он врачу, относится ли он скептически к научной медицине и является приверженцем альтернативных методов лечения. Пациенты, целиком полагающиеся на авторитет врача, не слишком информированные, несколько инфантильные, считают, что могут полностью доверять врачу. Такие пациенты не требуют подробных объяснений плана лечения. Но этот тип встречается всё реже. Намного чаще врач контактирует с хорошо информированным пациентом, который из специальной литературы, интернета, прессы сделал себя «псевдознающим» и требует намного больше внимания, детальных разъяснений, склоняется к скепсису, а иногда и к агрессии. Такой пациент имеет тенденцию к переносу поведения, типичного для сферы бизнеса, на взаимоотношения врача и пациента. Он хочет гарантий, уверенности, точного прогноза и консультируется по одной проблеме со многими врачами. Однако, не следует забывать, что за такой манерой поведения скрываются ещё более сильные переживания, чем у доверчивого типа, он чувствует себя в безвыходном положении, не знает, как ему поступить. Знание редчайших осложнений, которые могут возникнуть в процессе лечения, часто приводят пациента к тяжёлым конфликтам. В таких случаях важно показать больному, что врач в курсе новейших познаний в медицине, можно обсудить проблему с коллегой, если этого пожелает пациент. В первые минуты беседы врач должен позволить пациенту в свободной форме изложить свои жалобы, не прерывая его. Для этого он использует вопросы открытого типа. Важно дать выговориться собеседнику и проследить развитие болезни именно с его точки зрения. Практика показывает, что обычно врач через 15-20 секунд прерывает пациента. Возникает парадокс: врач открытым вопросом «Что Вас привело ко мне?» сигнализирует пациенту о возможности обо всём рассказать. В течение одной минуты пациент получает приглашение, которого он практически сразу же лишается. На следующее приглашение он реагирует уже настороженно и партнёрские отношения, таким образом, значительно усложняются. Если же врач даёт пациенту возможность выска-

заться, то пациент, как правило, придерживается принципа кооперации, старается говорить по существу.

Исследование, проведённое в одной из швейцарских больниц, показало, что среднее время говорения пациента составило 92 секунды, 78 % пациентов завершали свои сообщения за 2 минуты. Впрочем, 7 из 335 пациентов говорили более 5 минут. Но информация была настолько релевантной, что по оценке лечащего врача стоило её выслушать [9].

Пациент ценит интерес и внимание врача и придаёт большое значение возможности полностью рассказать историю своей болезни. Врачу важно обладать умением активного слушания. Робких, зажатых пациентов нужно ободрять, стимулировать к продолжению диалога (кивком головы, междометиями «Окау», «Нт», «аh ja»; приёмом «Эхо»; парафразированием). Полезно обобщить сказанное пациентом. Этим приёмом врач демонстрирует пациенту, что он его внимательно слушает, правильно понял и позволяет ему внести коррекцию и необходимые разъяснения. С помощью обобщений врач может прервать затянувшиеся объяснения пациента, но при этом нельзя проявлять нетерпение и нервозность. Не надо бояться прикоснуться к пациенту, протянуть ему руку или положить руку на плечо. Не надо пытаться сразу подавить любой эмоциональный всплеск пациента (плач, печаль), пациент хочет выплеснуть свои эмоции. В данном случае необходимо проявить сочувствие, высказав личную оценку ощущений больного («Представляю, в каком Вы состоянии», «Вам очень нелегко»...). Не рекомендуется перегружать пациента слишком большим количеством вопросов, из которых он должен выбрать правильный вариант. Есть опасность, что некоторые больные могут, не подумав, утвердительно ответить на последний вопрос. Надо избегать суггестивных вопросов, т.к. некоторые больные склонны скорее согласиться с врачом, чем возразить ему.

Напротив, чётко сформулированные закрытые вопросы способствуют прояснению ситуации.

Врач может дать понять пациенту, что к нему относятся с уважением и внимательно слушают с помощью методов невербального общения. К невербальной коммуникации относятся внешний вид, поза, выражение лица, дикция, что, в принципе, включается в понятие культуры внешнего вида. Продуманность, аккуратность, сдержанность, подтянутость и собранность, умение двигаться, управлять собственной мимикой, демонстрация доброжелательности играют важную роль в общении. Обе стороны обращают на это внимание и постоянно интерпретируют поведение собеседника, его манеру говорить, ходить, сидеть, жестикулировать, приветствовать и т.д. Следует отметить, что невербальная коммуникация осуществляется обычно неосознанно. Но врач может и должен её тренировать и эффективно использовать как важный инструмент установления положительных межличностных отношений.

Беседа с пациентом является важной частью диагностического и терапевтического процесса. Мы полагаем, что эмпатию необходимо формировать в условиях обучения в медицинском вузе, в частности, средствами иностранного языка. Особое внимание уделяется нами поведенческому уровню эмпатии, т.е. формированию навыков помогающего поведения (умениям использовать вербальные и невербальные средства коммуникации). На практических занятиях по иностранному языку могут быть раскрыты вопросы врачебной этики и деонтологии, культуры врачебного приёма, причём учитывая уменьшение часов, выделяемых на изучение иностранных языков, эту задачу можно решить с помощью интерактивных методов обучения, тщательного отбора и организации учебного материала, путем построения диалогов «врач – пациент», использования ситуационных задач, ролевых и деловых игр, метода проектов, кейс-метода, подбором текстов этико-деонтологической направленности.

### **Список литературы:**

1. Ясперс К. Общая патопсихология / К. Ясперс; пер. с нем. Л.О. Акопяна. – М.: Практика, 1997. – 1056 с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова // Психологическое консультирование и психотерапия: сборник статей / сост. А. Б. Орлов. – М.: Вопросы психологии, 2004. – С. 37-45.
3. Allport G.W. Personality: A psychological interpretation / G.W. Allport. – London: Constable&Company Ltd, 1949 (reprint). – 588 p.
4. Роджерс К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилонаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во МГУ. – С. 248-251.
5. Гаврилова Т.П. Эмпатия и ее особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук / Т.П. Гаврилова. – М., 1977. – 149 с.
6. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 107-114.
7. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 472 с.
8. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования / И.А. Зимняя // Тезисы методического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М., 2005. – 379 с.
9. Schweickhardt Axel / Fritsche, Kurt: Kursbuch Ärztliche Kommunikation. Grundlagen und Fallbeispiele aus Klinik und Praxis. 2. erweiterte Auflage. Deutscher Ärzte-Verlag 2009. ISBN 978-3-7691-3412-4. 290 Seiten.

## ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ В КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© Крымова Д.А.\*

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва

В данных тезисах представлены результаты анализа понятий «гражданская позиция» и «коллективная творческая деятельность», «гражданская ответственность». Проанализированы подходы к коллективной творческой деятельности, выявлены ее особенности и описаны характеристики. Изучены основные подходы и проанализировано понятие «гражданская ответственность» и «гражданская позиция». Выявлены особенности формирования гражданской позиции в коллективной творческой деятельности.

Проблема коллективной творческой деятельности как фактора развития ценностно-смысловой сферы (гражданской ответственности) в научной литературе активно разрабатывалась отечественными исследователями.

Возникает необходимость изучения особенностей коллективной творческой деятельности как фактора развития ценностно-смысловой сферы (гражданской ответственности) личности.

Коллективную творческую деятельность изучали отечественные педагоги: Ш.А. Амонашвили, И.А. Андреев, И.П. Иванов, А.С. Макаренко и т.д.

Особенности гражданской позиции личности в отечественной психологии изучали: Л.А. Байкова, П.П. Блонский, Е.А. Казаева, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Г.Н. Филонов, Т.С. Шацкий и другие.

Коллективную творческую деятельность можно рассматривать как фактор развития ценностно-смысловой сферы личности. В коллективной творческой деятельности происходят процессы идентификации и интернализации личности.

Серый А.В. и Яницкий М.С. интерпретируют понятие «идентификации» как процесс отождествления субъектом себя с другими индивидами или группой на основании установившейся эмоциональной связи, включение в свой внутренний мир норм и ценностей окружающих [11].

В процессе коллективной творческой деятельности происходит усвоение социальных коллективных ценностей, становление гражданской позиции личности. В социально-психологическом аспекте ценности выполняют функцию регулятора групповой сплоченности и активности коллектива. Индивидуальные ценности личностей взаимодействуют между собой и воздействуют на коллективные ценности через межличностные взаимоотношения.

Тема коллектива и личности, межличностных отношений и совместной деятельности в коллективе, нашла отражение в работах известных психологов

---

\* Соискатель кафедры Психологии.

и педагогов: И.П. Иванова, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, А.В. Петровского и др.

Согласно концепции коллектива А.В. Петровского, межличностные отношения в группе представлены отношениями опосредованными содержанием групповой совместной деятельности, ее целями и задачами, принятыми в группе, принципами и ценностями, которые соотносятся с принятыми социальными нормами и ценностями в обществе [10].

Макаренко А.С. рассматривал воспитание личности в единстве с коллективом, он полагал, что невозможно представить эволюцию отдельной личности в коллективе, а можно представить себе только эволюцию отношений [7].

Ивановым И.П. для реализации идеи создания коллектива была разработана методика коллективной творческой деятельности, ставшей важным элементом педагогики сотрудничества и социального творчества [2].

Первенство принадлежит концепции коллектива А.С. Макаренко, в которой обосновывается развитие личности в коллективе. В коллективе строятся отношения между воспитанниками и воспитателями, развитие данных взаимоотношений, конфликты, возникающие в процессе воспитания, взаимодействие интересов и отношений – представляют основу педагогической системы. Макаренко А.С. рассматривал широкую и полную демократизацию воспитания и обучения. Основным принципом реализации теории коллектива в педагогике является принцип формирования личности в коллективе. Данный принцип выражен в работах: Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого и т.д. Авторы придавали значение всестороннему развитию личности, которая гармонично взаимодействует со всеми членами коллектива.

Иванов И.П. рассматривал коллектив как проявление творческой заботы личности друг о друге. В коллективе личность получает опыт общения, стремится к развитию и самосовершенствованию [2].

Основным достижением А.С. Макаренко и в последующем И.П. Иванова является формирование деятельного творческого коллектива и закономерностей его развития, обобщение в теории и разработка методике, позволяющей добиться воспроизводства творческих коллективов, действующих на демократических началах, создающих социально значимые проекты. Ключевыми элементами этих систем являются: деятельная забота об улучшении окружающей жизни, отношения творческого содружества разных поколений коллектива, регулярная смена руководителей всех уровней, включение всех членов в целеполагание и коллективное планирование итогов деятельности.

Следовательно, полноценное развитие личности осуществляется в коллективе, который является основой для воспитания и обучения.

Иванов И.П. разработал систему воспитания, отличающуюся от существующих в отечественной педагогике второй половины 20 века воспитательных систем. Разработанная им методика коллективной творческой деятельности основана на идеи социального и организаторского творчества, данная идея воплощается на демократических основах.

Согласно Е.В. Титовой методика коллективного творческого воспитания может быть представлена в виде формулы: «стратегия общей заботы об окружающей жизни + тактика содружества старших и младших + технология коллективной организаторской деятельности = методика коллективной творческой деятельности» [12, с. 36].

Необходимым условием коллективной творческой деятельности с подрастающим поколением является ориентация на активную совместную деятельность с взрослыми. Коллективная творческая деятельность – это совместная жизнь и деятельность взрослых и младших, общая забота об улучшении окружающей жизни. Целью каждого коллективного творческого дела является жизненно-практическая гражданская забота об улучшении общей жизни, совокупность определенных действий направленных на общую пользу и радость.

Воспитание гражданской позиции у подрастающего поколения осуществляется в процессе коллективной творческой деятельности. Воспитание гражданской позиции – это длительный процесс, требующий от личности и коллектива настойчивости, последовательности и системности в плане интеграции знаний и деятельности.

Понятие «гражданская позиция» личности в отечественной психологии рассматривали многие психологи и педагоги, смысл данного понятия меняется с социально-ценностными изменениями в обществе.

Казаевой Е.А., понятие «гражданская позиция», рассматривается как: «интегративное качество личности, которое включает в себя комплекс знаний, ценности, нравственные качества, отражающие отношение личности к своей стране, гражданскому обществу и самому себе, которое предполагает сознательные реальные поступки в отношении окружающего в личном и общественном плане» [4, с. 111].

Согласно Г.Н. Филонову гражданская позиция имеет следующую структуру, которая включает три компонента: познавательный, мотивационно-ориентировочный и поведенческий [13].

Следовательно, гражданскую позицию личности можно рассматривать как качество личности и как систему отношений с окружающей действительностью.

С точки зрения Е.П. Ильина в творчестве выделяют два вида: индивидуальное и совместное. Индивидуальное творчество проявляется в создании уникального творческого продукта и присуще деятелям искусства, литературы, науки и т.д. Научное творчество, чаще бывает совместным, но может быть и индивидуальным.

Согласно Е.П. Ильину: «творчество представляет собой явление, которое относится к конкретным личностям и имеет свободный характер» [3, с. 29].

Творческий коллектив представляет собой – коллектив способный выработать новые решения, восприимчив к новым идеям, обладает свободой выбора проблемы и изменения направления исследования, имеет стимулы для творчества.

Совместная творческая деятельность может выражаться в различных формах: от короткой беседы незнакомых людей решающих ситуационную задачу, до – регулярных встреч на протяжении многих лет в профессиональном творческом коллективе.

Повышение творческой продуктивности достигается через: расчленение, сведение вместе и размещение в непрерывной последовательности продуцирования творческих идей, организации непрерывного творческого процесса решения задач; эффективным разделением труда, применением специальных методов и приемов на каждой операции; эффектом взаимного творческого воодушевления.

Выделяют следующие подходы анализа этапов творчества: труда, бессознательной работы и вдохновения. Труд проявляется как накопление информации, он необходим для стимуляции бессознательной работы и вдохновения. Бессознательная работа включает в себя отбор типичного из имеющихся творческих идей. Вдохновение – выражается в переходе идей из сферы бессознательного в сферу сознания [3].

Большинство современных исследований посвящено изучению особенностей формирования гражданской позиции студентов, данные исследования можно разделить на следующие направления: формирование гражданских качеств в единстве обучения, воспитания и общественного опыта; формирование гражданской зрелости личности студента; развитие гражданских качеств как важного качества студентов; формирование гражданина в разнообразных видах деятельности (трудовой, учебной, общественной).

Современная студенческая молодежь придерживается демократических ориентаций, в ней происходит процесс осмысления себя гражданами России, выработки стереотипов сознания и поведения. Одновременно с данными процессами, происходит депатриотизация общества, размывание ценностей в самосознании граждан.

В начале XXI приобретает актуальность формирование гражданской позиции у студентов ВУЗв в процессе обучения, с целью обеспечения экономической, демографической, информационной и национальной безопасности.

Студенчество является интеллектуальной и творческой частью молодежи, способной укрепить национальную безопасность России.

При формировании гражданина как личности важным аспектом выступает понятие «позиция». Данное понятие в зависимости от контекста понимается по-разному, как: положение, размещение, расположение чего-либо, позиции противников в шахматной игре, войск, точка зрения по какому-либо вопросу, оценка факта, явления, события, действия, поведения, обусловленные этим отношением, позиция в споре и т.д.

В содержании понятия «гражданская позиция» выделяют три компонента: отношение к окружающим (государственная и общественная направленность), к деятельности (деловая направленность), к себе (личная направленность).



Гражданская позиция является необходимым условием гражданского самоопределения личности.

Гражданская позиция личности студентов включает в себя следующие элементы: эмоционально-чувствительный (нравственный), интеллектуальный и деятельностный. Гражданская позиция личности рассматривается как сложное явление, рассматривающееся как совокупность определенных эмоционально-чувственных, интеллектуальных, нравственных и волевых качеств личности и критерии ее гражданственности.

Процесс формирования гражданской позиции личности представляет собой комплекс педагогических условий, основой которых является позиционирование. Важным критерием оценки гражданственности студентов является степень осознанности ими своих прав и свобод и готовность их защищать. Гражданское сознание проявляется как совокупность нравственных качеств личности, национально-патриотических свойств, общественная значимость которых осознается и оценивается ими самими и другими людьми.

Гражданская позиция личности студента характеризует одну из сторон самосознания личности, ее представления о своей социальной ценности.

Чельцов М.В. считает, что гражданская позиция молодежи представляет собой социально-педагогический феномен, который имеет многогранную структуру. Она характеризует осознанное участие студента в жизни общества и отражает его сознательные реальные действия и поступки. Основными компонентами являются: гражданственность, гражданская ответственность и социальная активность [14].

С точки зрения Л.Б. Шиповской гражданственно-патриотические ценности являются первостепенными в воспитании современной молодежи. Данная ориентация создает гуманистическую базу профессиональной подготовки студентов в ВУЗе [15, с. 11-12].

Согласно Н.Н. Перепича под «гражданской позицией студентов» понимается личностное значимое свойство, которое определяет направленность их деятельности на основе принятия общечеловеческих ценностей, свобод, прав и обязанностей гражданина своего Отечества в ходе обучения в ВУЗах [9].

Проблеме формирования гражданской позиции студентов посвящено достаточное количество научных трудов отечественных авторов: С.В. Анохина, Л.В. Ругловой, Е.Н. Титовой и т.д.

Студенческий возраст приходится на период становления гражданской позиции личности студентов. В современных условиях значимым гражданским качеством является способность к критике социального поведения, которое проявляется в готовности противостоять проявлениям асоциального поведения.

Миллер С.В., Крутых Е.В. рассматривают студенческий возраст как оптимальный для формирования гражданской позиции, поскольку в данном возрасте у студентов формируется самоуважение, самосознание, стремление к самостоятельности, социальные интересы и гражданская ответственность.

Гражданская ответственность, понимается данными авторами, как: «интегративная характеристика личности, понятие, которое характеризует гражданско-патриотическую позицию личности, ее ценностную ориентацию на ответственность за судьбу своей Родины, сопричастность с ее судьбой» [8, с. 185].

Компонентами гражданской ответственности являются: политическая, правовая компетентность, нравственные качества личности, патриотические и интернациональные чувства.

Воспитание гражданской ответственности предполагает активную гражданскую позицию, гражданское самоопределение, осознание внутренней свободы и ответственности за свой политический и моральный выбор [8].

Красноок З.П. выделяет основные принципы воспитания гражданской ответственности: развитие познавательной активности и способности к самообразованию; формирование уважения к истории и традициям своей страны, формирование качеств социально-ответственного гражданина; качественная подготовка студентов к включению в трудовую деятельность и формирование у них активной жизненной позиции; осознание и принятие нравственных общечеловеческих принципов; воплощение субъектной позиции личности через активное участие в социально значимых сферах жизни [6].

С точки зрения И.Ф. Яруллина формирование гражданской позиции студентов в процессе обучения представляет собой сложный процесс комплексного развития личности, в котором важную роль отводят преподавателю. Поскольку преподаватель осуществляет обучение навыкам профессиональной деятельности, формирует осознание студентами своего социального статуса и значимой роли для общества [16].

Рассмотрим особенности формирования гражданской позиции в коллективной творческой деятельности.

Как замечают А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков в младшем школьном возрасте формируется восприимчивость к эмоционально-ценностному, духовно-нравственному и гражданскому воспитанию. Гражданское воспитание ориентировано на базовые национальные ценности, каждая из которых раскрывается в системе нравственных ценностей (патриотизм, любовь к России, своему народу, малой родине, служение Отечеству; гражданственность – служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, свобода совести и вероисповедания; труд и творчество – уважение к труду, творчество; ценность знания, образования [1, с. 18].

В нашем исследовании среди базовых национальных ценностей определены ценности патриотизма, гражданственности, малой родины, творчества и созидания. Воспитание гражданственности является приоритетным направлением в современном образовании России.

Отечественные ученые, работавшие со школьниками: И.Г. Алмазова, И.П. Иванов, В.А. Караковский, А.Н. Лутошкин, Г.К. Селевко считают, что наибольшее влияние творческая деятельность оказывает на формирование у

личности способности понимать и отражать в продуктах своего творчества окружающий мир.

В КТД гражданской направленности наиболее полно и ярко обобщаются впечатления и личный опыт школьников, повышается эффективность формирования их представлений о мире, Отечестве, малой родине, гражданской позиции.

Следовательно, при приобретении особенностей организации коллективной творческой деятельности младших школьников в процессе формирования гражданской позиции, следует описать формы совместной деятельности. В нашем исследовании нас интересуют следующие формы совместной деятельности: коллективная творческая, учебная и познавательная.

Педагогическая концепция коллектива В.А. Караковского опирается на идеи системности, комплексности воспитания, интеграции педагогических воздействий, необходимости коллективного творчества. Данная концепция, ориентированная на коллективное воспитание, основанное на общечеловеческих ценностях, идеях коллективного творческого развития [5].

Таким образом, методика КТД способствует формированию доверия и сотрудничества в коллективе, которые необходимы для эффективного воспитания. В процессе КТД задачи ставятся незаметно для учащихся, поэтому они сами «открывают» эти задачи, вместе со взрослыми и под их руководством создают новый опыт, применяют ранее усвоенные знания и умения, приобретая новые.

### **Список литературы:**

1. Данилюк А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2011. – 24 с.
2. Иванов И.П. Методика коммунарского воспитания: книга для учителя / И.П. Иванов. – М., 1992. – 219 с.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – Питер, 2009. – 434 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
4. Казаева Е.А. Педагогическая концепция развития гражданской позиции будущего учителя: дис. ... док. пед. наук.: 13.00.00. «Педагогические науки» / Е.А. Казаева. – Челябинск, 2010. – 420 с.
5. Караковский В.А. «Воспитание? Воспитаие... Воспитание!» (Теория и практика воспитательных систем) / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. – М.: Новая школа, 1996. – 118 с.
6. Красноок З.П. Подготовка к профессиональной деятельности как условие формирования гражданственности / З.П. Красноок // Управление качеством образования (регион, вуз, школа): материалы X Всерос. науч.-практ. конф. (май 2006 г.). – Тверь, 2006. – Вып. 3; ч. 4. – С. 65-72.
7. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности / А.С. Макаренко. – М., 1972. – 345 с.

8. Миллер С.В. Особенности формирования гражданской ответственности учащейся молодежи / С.В. Миллер, Е.В. Крутых // Современные наукоемкие технологии. – 2013. – № 7 (2). – С. 185-187.

9. Перепеча Н.Н. Условия формирования у студентов гражданской позиции / Н.Н. Перепеча // Вестник университета (ГУУ). – 2010. – № 17. – С. 86-87.

10. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 509 с.

11. Серый А.В. Ценностно-смысловая сфера личности. Учебное пособие / А.В. Серый, М.С. Яницкий. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.

12. Титова Е.В. Методика воспитания как феномен педагогической науки и практики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01«Общая педагогика, история педагогики и образования» / Титова Елена Владимировна. – СПб., 1995. – 33 с.

13. Филонов Г.Н. Гражданское воспитание: основные категории и понятия / Г.Н. Филонов. – М.: Педагогика, 2001. – 81 с.

14. Чельцов М.В. Внедрение методики формирования гражданской позиции студента вуза средствами воспитательной работы / М.В. Чельцов // Социальные, экономические и культурные проблемы устойчивого развития современной России. – Новосибирск: ООО «Архивариус-Н», 2005. – С. 132-135.

15. Шиповская Л.Б. Воспитание гражданственности и патриотизма студенческой молодежи в условиях обновленной России / Л.Б. Шиповская. – Астрахань, 2010. – 94 с.

16. Яруллин И.Ф. Формирование гражданской ответственности студентов педагогических вузов. Монография / И.Ф. Яруллин. – Казань: Татарское Республиканское издательство «Хэтер», 2011. – 183 с.

## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ И СВОЙСТВ ТЕМПЕРАМЕНТА**

**© Максименко П.А.\* , Мельникова О.Б.♦**

Новосибирский государственный медицинский университет,  
г. Новосибирск

В нашей работе «Взаимосвязь школьной тревожности и типа темперамента» мы решили изучить вопрос связи школьной тревожности и свойств темперамента.

---

\* Студент.

♦ Старший преподаватель.

На выбор темы повлияла актуальность данного вопроса. Ведь тревожность в определенной степени может нарушить процесс обучения и адаптации учащихся к школьной среде. Во-первых, в настоящее время разработаны стандарты современного образования, которые должны осваивать все дети, независимо от их индивидуальных особенностей. Но ведь не каждый ребенок способен освоить и усвоить объем материала за те временные рамки, которые установлены стандартом.

Во-вторых, ребенок, начиная посещать школу ощущает новый ритм жизни. Для него это испытание, которое сопровождается изменением успеваемости, ребенок имеет трудности в общении со сверстниками, возрастает напряженность, тревожность, боязнь казаться выглядеть «нелепо» перед своими одноклассниками. Часто дети с тревожностью становятся объектом для насмешек и издевательств со стороны одноклассников. Из-за этого дети больше замыкаются в себе, не участвуют в школьной жизни, пропускают занятия. Все это приводит к укреплению тревожности, а также нарушению как соматического, так и психического здоровья [3].

В работах Г. Айзенка [1], В.С. Мерлина [4] в качестве одного из психологических критериев тревожности был темперамент.

Объект исследования: школьная тревожность, тип темперамента.

Предмет: связь школьной тревожности и свойств темперамента у школьников возраста 11-13 лет.

Цель: изучить связь уровня школьной тревожности и типа темперамента.

Гипотеза: мы предполагаем, что существует связь между свойствами темперамента и школьной тревожностью.

### Экспериментальное исследование

Таблица 1

#### Показатели тревожности по уровням

Показатели тревожности	Распределение по уровням тревожности									
	Состояние тревожности испытуемому не свойственно		Нормальный уровень		Несколько повышенный уровень тревожности		Явно повышенный уровень тревожности		Очень высокая тревожность	
	Кол-во, чел.	%	Кол-во, чел.	%	Кол-во, чел.	%	Кол-во, чел.	%	Кол-во, чел.	%
Общая	13	52	8	32	2	8	2	8	-	-
Школьная	9	36	11	44	3	12	1	4	1	4
Самооценочная	12	48	11	44	2	8	-	-	-	-
Межличностная	12	48	10	40	2	8	1	4	-	-
Магическая	9	36	10	40	2	8	1	4	3	12

Для анализа результатов в программе «Statistica 6.1.» мы взяли непараметрический метод ранговой корреляции Спирмена.

Проведённый анализ дал следующие коэффициенты корреляций: методика «Шкала личностной тревожности А.М. Прихожан» [5] и «Тест Айзенка для определения типа темперамента»  $-0.4$  при  $p < 0,05$ .

При обработке результатов мы выявили, что данные теста Айзенка по шкале лжи превышают норму и решили использовать эту шкалу в качестве одного из критериев корреляции.

Мы знаем, что если коэффициент корреляции по модулю оказывается близким к 1, то это соответствует высокому уровню связи между переменными. В нашем случае корреляции выявлены на уровне тенденций, такие результаты связаны с малочисленностью выборки и использованием результатов, с повышенной шкалой лжи. Следовательно, на основе полученной корреляции нельзя делать однозначных, твёрдых выводов, но можно сказать, что прослеживается определённая зависимость между показателем школьной тревожности и шкалой лжи.

Данные, представленные в таблице, говорят о том, что большинство школьников, которые прибегают ко лжи, делают это, чтобы избежать какого-либо наказания со стороны родителей и учителей. Следовательно, можно сделать предположение о том, что школьники, которые лгут, понижают тем самым свой уровень тревожности. Кандидат психологических наук И. Горчакова так же зафиксировала наличие тесной взаимосвязи ( $p 0,01$ ) между факторами «общая тревожность» и «лживость» ( $r = 0,8$ ) [3]. Семь факторов школьной тревожности имеют достаточно тесную связь с тремя шкалами лживости, их показатели варьируются от  $r = 0,5$  до  $r = 0,73$ , по-видимому, учащиеся хотят создавать и поддерживать положительные представления о самих себе, и это желание отражается на том, как они думают о себе и о других. Такие люди могут быть склонны толковать в свою пользу собственные успехи и снимать с себя ответственность за неудачи.

Проанализировав результаты по методике Г. Айзенка, мы выявили следующее: как видно из табл. 2 12 % нашей выборки имеют сангвинический темперамент. Для них характерна высокая активность, уравновешенность, разнообразие движений, мимики, жизнерадостность, дружелюбие. Однако у них есть отрицательные черты – непостоянство и неустойчивость интересов и отношений.

К холерикам относится 8 % нашей выборки. Это инициативные, подвижные подростки, речь их тороплива, им свойственны резкие жесты, частая смена настроения, они вспыльчивы и безудержны в эмоциях. Их идеи часто непродуманны. Начиная новое дело, они берутся за него с энтузиазмом, но в процессе работы часто происходит резкий темп деятельности, настроение ухудшается, энтузиазм пропадает. Для холериков характерны психологические срывы, агрессия при неудачах.

У 12 % выборки – флегматический тип темперамента. Флегматики хладнокровны, медлительны, спокойны, постоянны в своих увлечениях, не склонны к принятию скоропалительных решений. Они с трудом переключаются с одного вида работы на другой, плохо приспосабливаются к новой обстановке.

У 20 % выборки – меланхолический тип темперамента. Данные дети слабо выражают свои чувства, не любят шумных компаний, с осторожностью относятся к новым знакомствам. Они незаметны в группе сверстников, но при этом тонко чувствуют настроения окружающих, чувствительны и ранимы. При неблагоприятных условиях у меланхолика может развиваться замкнутость, отчужденность, депрессия.

24 % выборки имеет амбивалентный тип темперамента. Это означает, что в одних ситуациях подросток может демонстрировать поведение, например, присущее сангвиникам, а в других ситуациях – свойства, присущие, к примеру, флегматикам.

*Таблица 2*

**Распределение выборки испытуемых по типу темперамента**

Тип темперамента	Количество, чел.	В процентах от общего числа выборки, %
Сангвиник	3	12
Холерик	8	32
Флегматик	3	12
Меланхолик	5	20
Амбивалентный тип	6	24
Всего:	25	100

**Список литературы:**

1. Аверин В.А. Психология личности. – М.: Издательство Михайлова В.А., 2001. – 192 с.
2. Горчакова И.А. Особенности, причины и проявления склонности к лжи у разных категорий учащихся средней школы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2001.
3. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2010. – 701 с.
4. Мерлин В.С. Некоторые принципы психологической характеристики свойств темперамента / В.С. Мерлин. – Пермь, 1982. – С. 3-22.
5. Прихожан А.М. Диагностика личностной тревожности и некоторые способы ее преодоления. – М., 1989. – 178 с.

## СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЙ ПОДХОД К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

© Масленникова Л.В.\*, Майкова С.Э.†, Окунев Д.В.‡

Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, г. Саранск

В статье рассматриваются основные аспекты применения системного и структурного подходов к процессу обучения в высших учебных заведениях, при построении методической системы обучения отдельной дисциплине. Рассмотрена методическая система обучения с позиции многоуровневости и иерархичности. Определены характерные признаки систем, которые необходимо учитывать при построении методической системы обучения. Это, прежде всего, целостность, открытость, синергичность, мультипликативность, гибкость. Обоснована необходимость интеграции структурного и системного подходов при построении методической системы обучения.

**Ключевые слова:** система, структура, процесс обучения, методическая система обучения студентов, системно-структурный подход, система высшего образования.

Учебный процесс в высшей школе, в том числе обучение различным циклам дисциплин по разным специальностям, представляет собой сложную систему, включающую в себя множество компонентов. Для рассмотрения методической системы в целом и каждого из ее компонентов в отдельности необходимо остановиться на рассмотрении основных идей системного подхода. Система (греч. *systema* – составная из частей, соединенное) – совокупность подсистем, подсистем, элементов, находящихся во взаимосвязи между собой и образующих определенную целостность, единство [1]. Понятие системы играет важную роль в современной науке, технике и практической деятельности. Оно характеризует различные стороны того или иного целостного образования: его строение, состав, способы существования, форму развития [2]. Термин «системный подход» обозначает методологическое направление в различных науках, предполагающее исследование общих системных свойств и качественных характеристик составляющих систему отдельных элементов или изучение объектов как систем.

Методическая система обучения отдельной дисциплине студентов высших учебных заведений, входящая как подсистема в единую систему выс-

---

\* Профессор кафедры Общенаучных дисциплин Рузаевского института машиностроения (филиала) Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, доктор педагогических наук, профессор.

† Доцент кафедры Маркетинга Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, кандидат экономических наук, доцент.

‡ Доцент кафедры Экономической теории Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, кандидат экономических наук, доцент.



шого образования, представляет собой целостное образование (систему), позволяющее сформировать у студентов знания по изучаемому предмету, умения и навыки применять их в будущей профессиональной деятельности [4]. Такая методическая система должна создать основу изучения конкретной дисциплины, объединяющую фундаментальную и прикладную подготовку. Опираясь на анализ исследований по проблематике «системного подхода» можно сделать заключение о том, что он:

- решает задачу разработки методов исследования и конструирования сложноорганизованных систем различных типов и классов;
- позволяет разработать средства представления исследуемых объектов как систем;
- направлен на построение обобщенной модели систем, модели разных классов и специфических свойств;
- создает основу исследования структуры систем и системных конструкций;
- идентифицирует свойства объекта не только суммированием свойств его отдельных элементов, сколько особыми системообразующими свойствами его структуры, интегративными связями рассматриваемого объекта.

На основе системного подхода методическая система исследуется как целостная, единая совокупность взаимосвязанных элементов, таких как цель, задачи, содержание обучения, методы и формы образовательного процесса.

Одним из главных свойств системы является иерархичность или многоуровневость, поэтому любую систему можно рассмотреть как элемент системы более высокого порядка или уровня. Отдельные уровни системы обуславливают определенные аспекты ее поведения, а целостное функционирование оказывается результатом взаимодействия всех ее сторон, уровней. Примером иерархичности системы является отношение единой системы высшего технического образования к системе физического образования в техническом вузе, как системы более высокого порядка к системе более низкого порядка. Но в тоже время система обучения отдельной дисциплине (например, физике) входит как компонент в единую систему высшего технического образования, взаимодействуя при этом с методическими системами других дисциплин образовательной программы [5].

В связи с тем, что единая система высшего образования является сложноорганизованной системой, в которую входят, как системы более низкого уровня, методические системы обучения конкретным дисциплинам, становится возможным:

- выбрать средства представления сложных разнообразных объектов (физических, профессиональных, деятельностных субъектов системы);

- исследовать реализацию идеи интеграции фундаментальности и профессиональной направленности обучения дисциплинам в высших учебных заведениях в структурах различных уровней;
- установить интегративные связи фундаментальности и профессиональной направленности при обучении дисциплинам различных специальностей студентов высших учебных заведений.

При построении методической системы обучения студентов в вузе необходимо учитывать также следующие характерные признаки систем:

- наличие множества (группы, совокупности);
- идентификация элементов или компонентов системы;
- возможность определения признака или группы признаков, позволяющих объединять эти элементов;
- упорядоченность в интеграции отдельных элементов;
- наличие определенных связей и взаимодействий между элементами, компонентами системы;
- функционирование системы как целостного единства;
- целенаправленность в функционировании системы;
- управляемость системы.

Таким образом, применение системного подхода к процессу обучения в вузе предусматривает:

- рассмотрение всей методической системы как некоторой целостности – системы, состоящей из относительно обособленных взаимодействующих и взаимосвязанных между собой элементов и подсистем. При формировании системы обучения отдельной дисциплине (например, физике) следует выделять следующие элементы: цели обучения, структуру (место дисциплины в учебном плане и взаимосвязь с другими курсами), содержание (рабочая программа курса), формы (лекции, практические и лабораторные занятия, проектирование), методы (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемный, поисковый, исследовательский), средства (система заданий, компьютерная поддержка, оценочные фонды);
- исследование методической системы как открытой многоцелевой системы, ориентированной на потребности общества и государства в специалистах с определенным набором компетенций, учитывающей требования профессиональных стандартов;
- всестороннее изучение не только отдельных свойств взаимодействующих и взаимосвязанных между собой компонентов методической системы, но и генерируемые при этом новые синтетические свойства, обладающих новыми качествами (свойства синергичности и мультипликативности). Главными результатами эффективной интеграции компонентов методической системы будут формирование уникальных профессиональных, общекультурных, научных, научно-практических компетенций бакалавров, магистров, слушателей [7];

- изучение всей совокупности параметров и показателей функционирования системы в динамике позволит определить основные векторы и тенденции развития как отдельной методической системы, так и единой системы высшего технического образования.

Применение основных понятий и положений системного подхода к процессу обучения позволяет построить методическую систему, обеспечив взаимосвязи между всеми ее элементами для достижения общей цели – подготовки высококвалифицированных специалистов. Но для построения методической системы, кроме системного подхода необходимо опираться на структурный подход. Он позволяет разделить методическую систему обучения отдельной дисциплине студентов высших учебных заведений на составляющие структурные элементы в их взаимосвязи и взаимодействии, определить их функции и взаимную интеграцию. Это связано, прежде всего, с тем, что в реальных условиях отдельный структурный элемент воздействует как на все другие элементы, так и на систему в целом. Тем самым создается возможность идентифицировать закономерности взаимосвязей элементов системы, а также их структурное соотношение.

Таким образом, интеграции системного и структурного подходов при исследовании и формировании методической системы обучения отдельной дисциплине студентов высших учебных заведений дает возможность изучать данную систему в целом и определить роль ее отдельных компонентов (структуры и содержания учебного курса, форм и методов обучения) в различные моменты ее функционирования и с учетом изменения внешней среды (изменения образовательных и профессиональных стандартов, требования рынка труда и т.д.). Это позволит установить степень влияния отдельных компонентов внутри системы, а также оценить воздействие факторов внешней среды. Изучение роли каждого компонента методической системы не представляется возможным без рассмотрения его во взаимосвязи и взаимодействии с другими.

#### **Список литературы:**

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
2. Ильина Т.А. Системно-структурный подход в организации обучения. М.: Знание, 1972. – Вып. 1. – 72 с.
3. Лазарев В.С., Ставринова Н.Н. Подготовка будущих педагогов к исследовательской деятельности: монография / В.С. Лазарев, Н.Н. Ставринова. – Сургут: РИО СурГПУ, 2007. – 171 с.
4. Масленникова Л.В., Арюкова О.А., Родиошкина Ю.Г., Майкова С.Э. Лекция в системе современного инженерного образования // Интеграция образования. – 2014. – Т. 18, № 4 (77). – С. 98-102.
5. Масленникова Л.В., Майкова С.Э., Арюкова О.А., Родиошкина Ю.Г. Методические основы обучения студентов инженерных специальностей //

Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 39. – С. 88-92.

6. Масленникова Л.В., Майкова С.Э., Арюкова О.А., Родиошкина Ю.Г. Формирование профессиональной компетентности у студентов технических вузов // Научные труды SWorld. – 2014. – Т. 13, № 3. – С. 16-19.

7. Окунев Д.В., Майкова С.Э., Масленникова Л.В. Формирование научной компетентности у студентов национальных исследовательских университетов // Интеграция образования. – 2015. – Т. 19, № 2 (79). – С. 31-38.

8. Родиошкина Ю.Г., Масленникова Л.В., Родиошкин М.Ю. Научно-методические основы создания профессионально-ориентированной среды в техническом вузе // В сборнике: Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 11 частях. – 2014. – С. 129-131.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ШКОЛЫ

© Мирзагитова А.Л.\*

Елабужский институт Казанского федерального университета, г. Елабуга

В современных условиях существенно меняются требования к учителю общеобразовательных школ. Автором рассматривается видение современного учителя с позиций ученика, родителей, самих педагогов. Показана значимость профессиональной культуры учителя и ее составляющей – дидактической культуры.

**Ключевые слова:** учитель школы, профессиональная компетентность, профессиональная культура, дидактическая культура.

Учитель – особенная профессия, занимающая важное место в любой мировой культуре. Современное высокотехнологическое информационное общество предъявляет новые требования к учителю, как к личности и профессионалу, способному осуществить обучение и развитие подрастающего поколения. Данные требования изложены в перечне компетенций педагога, применяемых при аттестации педагогических работников разных уровней системы образования [1]:

1. *Компетентность в области личностных качеств* (эмпатийность, самоорганизованность, личная культура);
2. *Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности* (умение ставить цели и задачи в соответствии с

---

\* Старший преподаватель кафедры Теории и методики обучения праву и правоповедения.

возрастными особенностями обучающихся; умение перевести тему занятия в педагогическую задачу; умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач);

3. *Компетентность в области мотивирования обучающихся на осуществление учебной деятельности* (умение создать ситуации, обеспечивающие успех учебной деятельности; умения создавать условия; обеспечения позитивной мотивации обучающихся; умения создавать условия для самомотивирования обучающихся);
4. *Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности* (компетентность в методах преподавания; компетентность в предмете преподавания; компетентность в субъективных условиях педагогической деятельности);
5. *Компетентность в области разработки программы, методических, дидактических материалов и принятия педагогических решений* (умения выбрать и реализовать типовые образовательные программы; умение разработать собственную программу, методические и дидактические материалы; умение принимать решения в педагогических ситуациях);
6. *Компетентность в области организации педагогической деятельности* (умение устанавливать субъект-субъектные отношения; умение организовать учебную деятельность обучающихся; умение реализовать педагогическое оценивание).

Профессиональная компетентность учителя, как способность и готовность к профессиональным действиям, основанным на знаниях, умениях и навыках, должна опираться и на социальный опыт, установленные в социуме систему деятельности, поведения, общения, ценностных ориентаций – культуру общества, в том числе, и профессиональную культуру педагога.

Рассмотрим личностные качества педагога, составляющие его профессиональную компетентность. Отечественные ученые к таким факторам относят:

- три взаимосвязанных вида направленности личности: социально-нравственную, профессионально-педагогическую и познавательную (Э.Ф. Зеер, В.А. Сластенин [2,3]);
- компоненты личности: интерес и любовь к детям, профессии, творчеству; осознание профессиональных трудностей и проблем; потребность к педагогической деятельности; осознание собственных возможностей и способностей; потребность в постоянном самосовершенствовании (Н.В. Кузьмина [4]);
- совокупность социально-психологических образований, которая обладает факторным влиянием на профессиональный результат деятельности педагога (Н.Е. Щуркова [5]);
- профессиональная направленность личности, профессионально-педагогическая компетентность, педагогические способности (С.В. Сидоров [6]).

Осознание профессионально-значимых педагогических качеств существенно изменяется в современных условиях развития образования. Названные свойства и качества недостаточно полно коррелируют с профессиональным стандартом педагога, мнением самих учителей, родителей, учеников.

В целях выявления востребованных качеств педагога в современных условиях нами был проведен опрос учителей школ, родителей учеников старших классов, самих учеников (всего в исследовании приняли участие 237 человек: учителя школ – 125 человек; родители – 69 человек, 43 ученика). Особенность опроса состояла в том, что вопрос был открытым – то есть необходимо было перечислить качества современного педагога (не менее 10) и установить их ранг по 10-бальной шкале.

Ученики назвали следующие качества педагога (по мере убывания ранга):

- Знание предмета;
- Способность интересно преподнести учебный материал;
- Уважение к ученику;
- Справедливость;
- Доброжелательность;
- Реализация творческих конкурсов и олимпиад по предмету;
- Начитанность;
- Понимание молодежи и их интересов;
- Лидерские качества;
- Авторитет.

Родители определили следующие профессионально-важные качества педагога (по мере убывания ранга):

- Знание предмета;
- Общий уровень культуры;
- Умение увлечь ученика;
- Авторитет;
- Справедливость;
- Применение оригинальных педагогических технологий;
- Доброжелательность;
- Коммуникативность.

Учителя установили следующие профессионально-важные качества педагога (по мере убывания ранга):

- Любовь к детям и их поддержка;
- Владение технологиями обучения;
- Знание предмета;
- Способность развить мотивацию учащихся к обучению своему предмету;
- Знание психологии учащихся;
- Учет способностей и потребностей учащихся;
- Творчество в профессии;

- Справедливость;
- Сотрудничество;
- Управление конфликтами.

Сравнение качеств показало достаточно низкую их корреляцию между собой, то есть, учитель глазами ученика и родителя (потребности социума) не отвечают видению самих учителей, ими значительно ниже оценена значимость таких качеств учителя как знание предмета, общая культура, умение четко ставить образовательные цели и задачи, умение увлечь ученика.

Различие, очевидно, состоит в том, что современный учитель должен изменить и свою социальную функцию – перевести ее из единственного транслятора знаний в сопровождающего (проводника) образовательного процесса, сохранив при этом такие важные педагогические качества, как умение увлечь предметом, личный авторитет, справедливость, коммуникативность. На наш взгляд, речь идет об установлении новых требований к профессиональной культуре учителя, пронизывающей всю его деятельность, необходимо включение всех его личностных ресурсов, знаний, качеств, отношений, творческих возможностей.

Очевидно, что профессиональная культура современного учителя представляет собой интегральное качество личности, обусловленное множеством компонент и базируется на существующем уровне развития общества, общественных отношений, жизнедеятельности людей, системе ценностей, личностных качествах, полученных в ходе образования и воспитания. Профессиональная культура представляет собой реализацию качеств и свойств личности учителя через совокупность специальных теоретических знаний и практических навыков, умений, связанных с профессиональной деятельностью, готовность к их применению в образовательном процессе.

Немалую долю в профессиональной культуре занимает дидактическая культура учителя, определяющая его возможности по реализации закономерностей усвоения знаний, умений и навыков и формирования убеждений в процессе обучения, то есть определяющая компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности, компетентность в области мотивирования обучающихся (воспитанников) на осуществление учебной (воспитательной) деятельности; компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности; компетентность в области разработки программы, методических, дидактических материалов и принятия педагогических решений; компетентность в области организации педагогической деятельности. При этом на каждом новом витке общественного развития цель, содержание, методы обучения претерпевают изменения в соответствии с требованиями выдвигаемыми социумом. Поскольку в современных условиях образовательная парадигма определяет главную цель образования и воспитания как «реализацию и самореализацию заложенного в человеке личностного потенциала» [7], через использование активных и инте-

рактивных методов обучения, то формирование новых основ дидактической культуры учителя, выявление ее структурных компонент, условий формирования становится явным проблемным полем педагогических исследований.

### **Список литературы:**

1. Профессиональный стандарт педагогических работников (утвержден приказом МОН РФ от 8 сентября 2015 г.).
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – М.: «Академический проект», 2006. – 330 с.
3. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
4. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
5. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 186 с.
6. Сидоров С.В. Введение в педагогическую профессию. Электронное учебно-методическое пособие для бакалавриата [Электронный ресурс] / ФГБОУ ВПО «ШГПИ». – 2014. – Режим доступа: si-sv.com.
7. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2008. – 188 с.

## **СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В XVIII-XIX ВВ.**

**© Плетенёва И.Ф.\*, Барина Л.В.♦**

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец

В статье рассматривается история становления и развития гимназического образования в России в XVIII-XIX в. Показано влияние экономических и политических преобразований в стране на образование. Рассматривается наследие русской педагогической мысли данного периода, ценность опыта, накопленного гимназиями для современной педагогики. Обращение к их наследию поможет избежать повторений ошибок прошлого.

**Ключевые слова:** гимназия, образование, педагоги, школа, устав, учащиеся.

---

\* Ведущий специалист кафедры Дошкольного и специального образования Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, доктор педагогических наук, профессор.

♦ Заместитель директора МБОУ СОШ № 21 г. Липецка.



Становление системы образования в России имеет глубокие исторические корни. Начало выстраиванию национальной государственной системе образования было положено в эпоху Петра I.

До этого периода «у нас не было ни настоящей науки, ни научного образования, но была грамотность, была наука церковная и церковное образование. Это и называлось просвещением. До Петра у нас не было и узаконений, касающихся народного образования вообще» [7, с. 32]. Предпосылки для возникновения системы образования в России, по мнению В.П. Кузовлева, были заложены в XVIII в. [5, с. 10], с периода создания университетов и гимназий.

История гимназического образования в России начинается с момента открытия первой гимназии при Академии наук в С-Петербурге в 1725 г. В первые годы существования гимназии приходилось решать вопросы как сохранения контингента учащихся, так и привлечения новых учеников. Согласно статистическим данным, «в первый год (1726) поступило в гимназию 120, во второй – 58, в третий – 56 учеников. В целях сохранения количества обучаемых в гимназии применялись искусственные меры. Так, в 1729 г. в гимназию «вербовали детей солдат, мастеровых, даже крепостных» [10].

Во второй половине XVIII в. открываются еще две гимназии: при Московском университете (1755 г.) и в Казани (1758 г.). Гимназии были полностью зависимыми от высших учебных заведений, при которых они состояли. К тому же, статус самостоятельного учебного заведения за гимназиями в этот период не был законодательно закреплён [10]. Но тем не менее необходимо отметить: в России в XVIII в. положено начало гимназическому образованию.

Видимое развитие получает гимназическое образование в XIX в. «Появление устава учебных заведений, подведомственных Университетам (5 ноября 1804 г.) нужно считать самым крупным событием в жизни наших гимназий», считает И.А. Алешинцев [1, с. 26]. Именно с принятием данного устава гимназии получили статус самостоятельных средних учебных учреждений с собственным управлением.

Гимназии по этому уставу решали задачи: 1) «приготовление к университетским наукам юношества, которое по склонности к оным, или по званию своему, требующему дальнейших познаний, пожелает совершенствовать себя в Университетах; 2) преподавание наук, хотя начальных, но полных в рассуждении предметов учения, тем, кои, не имея намерения продолжать оные в Университетах, пожелают приобрести сведения, необходимые для благовоспитанного человека (пар. 4)» [1, с. 26].

Учебный план в гимназиях включал начальные сведения из различных наук: чистой и прикладной математики, опытной физики, истории, географии, философии, латинского, французского и немецкого языков, рисование, технология и др. Кроме того, если средства гимназии позволяли, то гимна-

зии могли самостоятельно включать уроки музыки, танцев и гимнастики. Русский язык и Закон Божий не вошли в учебный план поскольку «в гимназию принимались ученики, окончившие науки в уездных училищах, или, с познаниями этим последним соответствующими» (пар. 19) [1, с. 27].

С принятием нового гимназического устава, открытием общеобразовательных и однообразных учебных заведений в России (вместо трех прежних гимназий теперь должно было открыться их столько же, сколько было губернских городов) у большего количества детей появилась возможность получить образование. Более того, стараясь поставить образование и обучение в гимназиях как можно лучше, правительство сделало его бесплатным. К началу 1809 г. было открыто 32 гимназии, в которых обучались 12839 учащихся [1, с. 45].

Крупные перемены в учебных планах гимназий связаны с именем С.С. Уварова. Уваровская реформа касалась сначала только одной Санкт-Петербургской гимназии, но ей пришлось сыграть видную роль в судьбе всех гимназий [1, с. 57].

В ноябре 1811 г. гимназии получили новый учебный план, в котором классические языки признаны одним из главных способов образования. Учебный план был направлен на устранение недостатков гимназического обучения и устранял энциклопедичность и многопредметность прежних учебных планов гимназий [1, с. 59]. Гимназии испытывали недостаток в содержании, в «порядочных помещениях, недостаток в учителях и недостаток в учебниках» [1, с. 81].

Переломный момент в сфере образования происходит в 1816 г. и связан с назначением на пост министра просвещения обер-прокурора священного Синода князя А.Н. Голицина [4, с. 160]. С его именем связаны существенные изменения в сфере образования. Так, в 1819 г. были изменены учебные планы училищ и гимназий, введено чтение священного писания, изъяты из гимназических курсов элементы философских знаний, статистика, естественное право, эстетика [4, с. 160]. Его деятельность способствовала значительному увеличению числа гимназий в России. К 1823 году в стране были открыты 37 гимназий, т.е. почти во всех губернских городах, в которых обучались 2844 учащихся [1, с. 88]. Государство добилось решения главной задачи: привлечения как можно большего количества детей к обучению в государственных учебных заведениях.

В эти годы всё настойчивее звучат призывы ученых к созданию национальной государственной образовательной системы, освобождению от влияния западной педагогической мысли. Попытку реформирования школьного образования в данном направлении предпринимает А.С. Шишков, назначенный министром просвещения в 1824 году. Шишков А.С. считал: «Воспитание народное по всей Империи нашей, несмотря на разность вер, ниже языков, должно быть русское» [1, с. 103]. Большое внимание, по его мне-

нию, необходимо уделять воспитанию «в твердом и незабываемом православии» [1, с. 103], изучению «нашей истории и закона» [1, с. 104]. Однако планам А.С. Шишкова не суждено было осуществиться, так как ему не удалось убедить Александра I в необходимости кардинальных реформ образования.

В целом образовательные реформы, проведенные в период царствования Александра I, поражают своей масштабностью и демократичностью. В этот период были организованы новые учебные заведения, а разработаны новые принципы организации государственной системы образования. В системе образования был достигнут очевидный прогресс, но он не был завершенным, так как большинство идей, целей обучения и воспитания не были подкреплены практическими действиями и не получили реального воплощения.

В 1825 г. правительство берет курс на усиление сословного характера, вводит жесткий контроль над всей системой просвещения. Увеличение числа закрытых учебных заведений приводит к нарушению системы преемственности между различными типами учебных учреждений, что привело к регрессу в системе образования в данный период.

Проблемы воспитания людей нового мышления занимали значительное место в трудах многих отечественных педагогов XIX века. Более того, осознание необходимости иметь в обществе элиту, соответствующую целям и задачам российской политики того времени, привело к необходимости преобразования учебно-воспитательного дела в России [4, с. 158].

В новом уставе, принятом в 1828 г., определены сословность и профессиональная цель гимназий [1, с. 115]. Несмотря на свою ярко сословную окраску, гимназический устав 1828 г. создавал гимназиям сравнительно с прошлым значительно лучшую обстановку для дальнейшего процветания и развития [1, с. 121]. Изменения коснулись и сроков обучения, а именно: гимназия получила 7-классный состав с 7-ми летним курсом (пар. 143 Устава). К тому же, учебный курс, несмотря на увеличение учебного времени, был упрощен и сокращен. Принятие нового устава обеспечило увеличение числа детей дворян в гимназиях [1, с. 119].

Согласно статистическим данным, приведенным И.А. Алешинцевым, в 1835 г. количество гимназий достигало 64, в которых обучались 11833 ученика, что в сравнении с 1823 г. говорит об увеличении числа гимназий в 1,5 раза и числа учащихся – в 3 [1, с. 191].

Желающих учиться в казенных гимназиях было так много, что «у Педагогических советов появилась возможность выбора, так как было дано разрешение увольнять учащихся из гимназии за дурное поведение, относящееся к 1838 г.» [1, с. 193].

С воцарением на престол Александра II (15 февраля 1855 г.) наступает общее оживление в стране и в образовании в частности. Осуществляются научные искания русских педагогов в проведении реформы образования, гла-

венствуют гуманистические воспитательные идеи К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, Л.Н. Модзалевского, А.И. Воронова, П.Г. Редкина, В.В. Водовозова.

В Петербурге и Москве выходят десятки педагогических журналов, создается «Педагогическое общество». Все чаще и настойчивее звучат призывы о необходимости реформы образования. Главная мысль – необходимость общечеловеческого воспитания, поиск своеобразного, уникального подхода к философско-социальному обоснованию человеческого воспитания была выражена Н.И. Пироговым в статье «Вопросы жизни», опубликованной в 1856 г. По своей критической направленности статья имела такой резонанс, что была моментально переведена на немецкий язык, а позднее и на французский. Статья была подхвачена всей передовой общественностью и стала лозунгом предстоящей школьной реформы [3, с. 14].

Представители общечеловеческого направления в педагогике видели в её истинах общее всем народам средство улучшения человека, его физического, умственного и нравственного развития [6, с. 25].

В середине XIX в., когда это направление было особенно оживлено Н.И. Пироговым, выступления в печати К.Д. Ушинского в защиту национальной школы и воспитания возрождали многие идеи общенационального направления в педагогике, которое было представлено в первой половине XIX в. Н.М. Карамзиным, И.И. Мартыновым, И.Ф. Богдановичем, И.В. Киреевским, И.М. Ястребцовым и др. [6, с. 25].

Министерство просвещения встало перед необходимостью пересоздания устава на новых чисто педагогических началах. В проекте устава 1860 г. главные изменения, касающиеся гимназий, выразились в усилении значения их педагогических советов, в разделении гимназий на два рода: филологическая и реальная и, наконец, в разделении общеобразовательных учебных заведений на три разряда: народные училища, прогимназии и гимназии [1, с. 219].

Спустя 4 года с момента опубликования проекта устава гимназий, в 1864 г. был издан новый устав гимназий который представил широкую свободу преподавателям и Педагогическим советам в распределении предметов, составлению программ.

Вновь утвержденный «Устав гимназий и прогимназий» (1864 г.) установил два типа гимназий: классическую и реальную [4, с. 163]. Оба типа гимназий объявлены внесловными учебными заведениями при раздельном обучении мальчиков и девочек [4, с. 164].

Неожиданный поворот в развитии гимназического образования отмечен деятельностью нового министра народного просвещения Д.А. Толстого, который выступал против самостоятельности гимназий. Решался вопрос о безусловном преобладании классического типа средней школы. Согласно плану место средней школы заняла классическая гимназия. Делая классическую гимназию единственной общеобразовательной школой, устанавливая для духовного развития определенный путь и шаблон, школа тем самым

восставала против самых святых прав человеческого духа на свободу духовного и интеллектуального развития [1, с. 307].

Заботясь о благонадежности учащихся и оберегая их от свободомыслия, министерство просвещения приняло меры в этом направлении: 4 мая 1874 г. утвердило правила для учеников гимназий и прогимназий, в которых определило строгую регламентацию всей жизни и каждого шага гимназиста [1, с. 330].

Гимназии были вновь лишены на 19 лет самостоятельности. Особое место в деле воспитания образованной и всесторонне развитой личности занимают частные гимназии, в которых процесс обучения и воспитания был не так жестко регламентирован как в гимназиях министерства народного просвещения.

Вновь под пристальным вниманием оказались гимназии при новом министре Н.П. Боголепове (1898-1901). Основные недостатки были обозначены им в циркуляре, направленном к попечителям округов: «среди педагогов и родителей учащихся в гимназиях и реальных училищах давно слышатся жалобы на разные недостатки этих учебных заведений. Указывают, например, 1) на отчужденность от семьи и бюрократический характер средней школы, вносящий сухой формализм и мертвенность в живое педагогическое дело и ставящий в ложные взаимные отношения преподавателей и учеников; 2) на невнимание к личным особенностям учащихся и пренебрежение воспитанием нравственным и физическим; 3) на нежелательную специализацию школы, с самых младших классов обрекающую детей на известный род занятий прежде, чем выяснились их природные способности и склонности; 4) на чрезмерность ежедневной умственной работы, возлагаемой на учеников, особенно в низших классах; 5) на несогласованность программ между собой и с учебным временем и на значительное пополнение их требованиями второстепенными или даже излишними; 6) на недостаточное преподавание русского языка, русской истории и русской литературы и слабое ознакомление с окружающей природой, что, взятое вместе, лишает школу жизненного и национального характера и др.» [1, с. 317].

Гимназии требовали коренной перестройки. В качестве одной из причин перестройки называется «полное пренебрежение нашей гимназией своим собственным опытом», несмотря на ее солидный возраст [10, с. 338]. Другой причиной является несогласованность между правительством и обществом в требованиях к образованию. Школа испытывала на себе давление с двух сторон: правительства и общества. Между министерством и обществом почти все время царило взаимное недоверие и непонимание. Можно предполагать, что залог успеха деятельности гимназий был в объединении этих двух сил (правительства и общества). Выстраивание единых требований, «достижение благожелательного отношения и взаимного понимания с той и другой стороны должно было являться первой заботой министерства» [1, с. 338].

Непростыми были отношения гимназии и семьи. Учащиеся гимназии и родители были часто недовольны деятельностью гимназий. На причину этого недовольства указывает И.А. Алешинцев. Он отмечает, что министерство народного просвещения зачастую «не учитывало исконно русских симпатий, а пересаживало почти все время на русскую почву ту из западно-европейских систем, которая более подходила к его государственным видам» [1, с. 339].

К концу XIX века положение в образовании изменилось: были приближены друг к другу учебные планы гимназий и реальных училищ, отменены уроки латыни и греческого языка в младших классах гимназий и заменены уроками русского языка, географии, русской истории. Выросло число учащихся в гимназиях. Причем процент детей дворян и чиновников в них упал до 35 %, а детей мещан, рабочих и крестьян вырос до 45 %. Снизилось число неграмотных в России, повысился интерес к образованию. Вследствие чего, были открыты новые университеты и другие высшие учебные заведения [2].

Важнейший вклад гимназий в выстраивание национальной системы образования, в русскую культуру XVIII – первой четверти XIX века, заключается именно в том, что здесь целенаправленно проводилась в жизнь программа «воспитание ума и сердца» нового поколения людей, становление нового типа личности [9, с. 55]. Как отмечает профессор В.П. Кузовлев, учеба в гимназии не была обязательной – в нее не загоняли насильно, и покинуть ее стены было легко. «Наверняка предполагалось, что в гимназии надо принимать только тех детей, которые желают и могут учиться. Усвоить определенные знания, навыки, дойти до требуемого культурного и нравственного уровня», – считает ученый [5, с. 104].

Опыт, приобретенный педагогами, наследие русской педагогической мысли являются ценным материалом для современной педагогики. Обращение к их наследию поможет избежать повторений ошибок прошлого.

### **Список литературы:**

1. Алешинцев И. История гимназического образования в России XVIII и XIX вв. [Текст] / И. Алешинцев. – СПб.: Изд. О.Богдановой, 1912. – 346 с.
2. Балакина, Т.И. История отечественной культуры [Текст] / Т.И. Балакина. Ч. II. – М.: «Спектр-5», 1994. – 144 с.
3. Гололобова Т.А. Русская философия как педагогика (вторая половина XIX – начало XX в.): учебное пособие [Текст] / Т.А. Гололобова, Б.В. Емельянов, Н.Д. Наумов. – Екатеринбург: УрГУ, 1999. – 116 с.
4. История педагогики и образования. Ч. 2. С XVIII в. до середины XX в. [Текст] / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
5. Кузовлев В.П. Развитие гимназического образования в Орловской губернии: монография [Текст] / В.П. Кузовлев, В.В.Перцев, О.А. Саввина. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2006. – 236 с.

6. Лебедев П.А. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. [Текст] / П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
7. Лихачева Е. Материалы для истории женского образования в России (1086-1796) [Текст] / Е. Лихачева. – СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1890. – 296 с.
8. Плетенева И.Ф. Социально-профессиональная адаптация студентов в отечественной высшей школе в XIX в. [Текст] / И.Ф. Плетенева. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2007. – 250 с.
9. Пономарева В.В. Университетский Благородный пансион. 1779-1830 гг. [Текст] / В.В. Пономарева, Л.Б. Хорошилова. – М.: Новый хронограф, 2006. – 432 с.
10. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона. Россия. Превращение: Учебное дело [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru>.

## ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ: ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ И МОДЕЛИ РЕАЛИЗАЦИИ

© Попова И.Н.\*

Федеральный институт развития образования, г. Москва

Статья посвящена вопросам оценки качества дополнительного образования детей. В материалах представлены подходы, позволяющие сформировать представление о моделях, инструментах и механизмах оценки качества образования в сфере дополнительного образования детей.

**Ключевые слова:** качество дополнительного образования детей, модели оценки качества образования, механизмы оценки качества дополнительного образования.

Одной из актуальных проблем развития дополнительного образования детей является определение качества дополнительного образования.

Изучение этой проблемы осуществляется с конца 90-х годов XX века и рассматривается в аспектах результативности образовательного процесса, получения образовательных результатов, а также эффективности педагогической деятельности (Р.У. Богданова, Л.Н. Буйлова, Е.И. Казакова, Н.В. Кленова, О.Е. Лебедев, Е.В. Титова, А.И. Осьминина, Г.К. Селевко, А.П. Тряпичина и др.).

---

\* Заместитель руководителя Центра социализации, воспитания и неформального образования, к.п.н., доцент.

Сущность качества образования, его содержательное наполнение, в системе дополнительного образования детей исследуются с позиции анализа образовательных результатов (Л.Н. Шарахова), анализу подвергаются вопросы диагностики образовательной деятельности в учреждении дополнительного образования детей (Н.В. Андреева, А.В. Мещеряков) [1].

В исследованиях М.И. Шиловой, Т.А. Строковой и др. отмечается, что результативность педагогической деятельности определяется совокупностью оптимально сочетающихся важнейших характеристик, отражающих уровни достигнутых количественных и качественных результатов, организацию и осуществление образовательного процесса и создаваемых для него условий, отвечающих интересам государства, общества и запросам обучающихся [6, 7].

В настоящее время в образовательных организациях общего образования, детских садах, школах, качество образования определяют, опираясь на показатели и требования федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения – обязательный минимум и система условий по его достижению. В дополнительном образовании такого стандарта нет. Отсюда возникает ряд сложностей по определению сути самого понятия «качество дополнительного образования» и категорий, позволяющих обеспечить его оценку.

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» качество образования – это комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

Данное определение ориентировано также на опору в форме стандартов образования, что усложняет понимание категории качество образования в системе дополнительного образования детей.

Однако, и в данном определении есть аспект, который позволяет определять качество дополнительного образования как «степень достижения планируемых результатов образовательной программы».

Отсюда, определение качества образования в дополнительном образовании может рассматриваться как совокупность существенных свойств и характеристик результатов образования [4], способных удовлетворить потребности обучающихся, родителей, общества, государства [3]. Степень соответствия общепризнанной, зафиксированная в локальных актах и нормативных документах, системе государственно-общественных требований к реализации социального заказа, а также личностным ожиданиям обучающихся.



Учитывая то, что учреждения дополнительного образования в настоящее время становятся полноправными субъектами рынка образовательных услуг, к качеству образования можно подходить как к качеству услуг, специфических по своей сути, связанных с формированием личности человека, воспроизводством интеллектуальных ресурсов, передачей ценностей культуры. Исходя из таких позиций, качество услуг должно оцениваться с опорой на Закон РФ «О защите прав потребителей» (Закон РФ «О защите прав потребителей» (закон о правах потребителя) от 07.02.1992 N 2300-1).

Так, в статье 4 настоящего закона «Качество товара (работы, услуги)» указывается, что продавец (исполнитель) обязан передать потребителю товар (выполнить работу, оказать услугу), качество которого соответствует договору. А при отсутствии в договоре условий о качестве товара (работы, услуги) продавец (исполнитель) обязан передать потребителю товар (выполнить работу, оказать услугу), соответствующий обычно предъявляемым требованиям и пригодный для целей, для которых товар (работа, услуга) такого рода обычно используется [2].

Таким образом, качество некоей услуги может определяться существующими нормативными актами, сложившейся традицией и общим уровнем потребительской культуры, соответствием социальному запросу.

Повышение качества дополнительного образования в этом случае является не только средством повышения конкурентоспособности. Здесь самым важным становится вопрос о защите от предоставления некачественных образовательных услуг.

Вопрос о качестве образовательных услуг является основным в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, утвержденной распоряжением Правительства РФ № 2148-р от 22 ноября 2012 года, где в подпрограмме 3 «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы образования» выдвигается ряд конкретных задач:

- 1) включение потребителей образовательных услуг в оценку деятельности системы образования через развитие механизмов внешней оценки качества образования и государственно-общественного управления;
- 2) обеспечение современного уровня надежности и технологичности процедур оценки качества образовательных результатов;
- 3) формирование культуры оценки качества образования на уровне регионов, муниципалитетов и отдельных организаций через повышение квалификации кадров системы образования в области педагогических измерений, анализа и использования результатов оценочных процедур;
- 4) создание системы поддержки сбора и анализа информации об индивидуальных образовательных достижениях;

- 5) создание системы мониторинговых исследований качества образования;
- 6) формирование унифицированной системы статистики образования и сбора информации на основе международных стандартов.

Согласно Методических рекомендаций по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций от 14.10.2013 (Утверждены Зам. министра образования и науки РФ А.Б. Повалко) акцент сделан на независимой оценке качества образования с указанием основных «потребителей» результатов работы соответствующей системы. В этом документе описаны формы независимой оценки качества, указаны возможные направления применения системы в деятельности органов управления образованием, представлены модели независимой оценки качества образования:

- 1) модель рейтингов (рэнкингов), других оценочных процедур в отношении образовательных организаций всех видов, а также образовательных программ, в том числе с использованием методологии и результатов международных сопоставительных исследований в области образования;
- 2) модель представления публичных докладов и иной открытой информации о деятельности и результатах образовательной организации.

Однако, одной из наименее разработанных остается проблема критериальных описаний результатов образовательной деятельности в учреждениях дополнительного образования детей (УДОД), определяющих ее качество.

Следовательно, основным направлением работы является определение содержания критериев оценки качества образования обучающихся учреждений дополнительного образования детей. Здесь качество образования рассматривается как единство трех составляющих:

- качество условий осуществления образовательного процесса;
- качество реализации образовательного процесса;
- качество результатов образовательного процесса.

С учетом полноты оценки данных характеристик такой подход носит комплексный характер.

Если качество дополнительного образования рассматривать как «степень достижения планируемых результатов образовательной программы» (Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»), то его оценка напрямую связана с категорией эффективности образовательной программы, предполагающей исследование не только результатов обучения по дополнительным образовательным программам, но и условий их достижения, связанных с множественностью факторов модернизации российского образования: изменения в законодательстве, введение федеральных государственных образовательных стандартов, динамики развития образовательных потребностей субъектов образовательного процесса, возрастом требований к реализации социального заказа и др.

**Список литературы:**

1. Андреева Н.В., Мещеряков А.В. Подходы к решению вопроса диагностики образовательной деятельности в учреждении дополнительного образования детей // Вестник ТГПУ. – 2010. – Выпуск 1 (91). – С. 94-99.
2. Закон РФ «О защите прав потребителей» (закон о правах потребителя) от 07.02.1992 N 2300-1.
3. Милованова Н.Г., Прудаева В.П. Внутришкольный контроль как основа достижения современного качества образования. Научно-методическое пособие. – Тюмень: ТОГИРРО, 2006.
4. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: ИТИ технологии, 2009.
5. Психология и педагогика [Электронный ресурс] / И.В. Богданов, С.В. Лазарев, С.С. Ануфриенко, Е.В. Чмыхова, И.В. Усольцева и др.; Федеральный фонд учебных курсов. – Режим доступа: <http://www.ido.rudn.ru/ffec/psych-index.html>.
6. Строкова Т.А. Мониторинг качества образования школьника // Педагогика. – 2003. – № 7.
7. Шилова М.И. Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности // Педагогика. – 2003. – № 5.

**Секция 7**

***СОВРЕМЕННЫЕ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
ТЕХНОЛОГИИ***

# ГРАФИЧЕСКИЕ ТЕХНИКИ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ПЕДАГОГИКА»)

© Балина О.Г.\*

Сургутский государственный педагогический университет, Сургут

В статье проанализированы возможности использования графических средств визуализации информации как средства активизации познавательной деятельности студентов на примере изучения курса «Педагогика», раскрыта сущность и дана характеристика таких приемов, как кластеры, ментальные карты, денотатные графы, различные виды таблиц и др.

**Ключевые слова:** методы активного обучения, кластер, ментальная карта, денотатные графы, «фишбоун», концепт-карта, «синквейн», концептуальные и сравнительные таблицы.

Коренные изменения в различных областях государственно-общественного устройства, прежде всего в социально-экономической сфере, происходящие в России в последние десятилетия, привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, в том числе и образования. Стремительно меняются и возрастают требования к уровню развития личности.

В качестве основных задач, стоящих перед высшей школой сегодня, выдвигаются не только подготовка высококлассного профессионала, но и формирование молодого человека, выпускника вуза, имеющего нестандартное, критическое мышление, способного к поиску обоснованных и взвешенных решений, основанных на самостоятельном исследовании окружающей действительности.

Современному работодателю сегодня нужна не просто квалификация специалиста как единство знаний и умений, а компетентность как соединение навыков, свойственных каждому индивиду и сочетающих квалификацию с социальным поведением, способностью работать в команде, инициативностью, умением принимать решения и отвечать за их последствия. Формирование такой социально и профессионально активной личности требует не только изменения содержания образования, которое сегодня направлено на развитие возможностей и способностей человеческой личности, но и приращения совершенно иных методов и приемов работы.

Адекватным ответом на такие требования со стороны общества и государства стало появление и использование современных образовательных

---

\* Доцент кафедры Педагогического и специального образования, к.п.н.

технологий, позволяющих существенно повысить познавательную активность обучающихся.

В практике высшей школы достаточно успешно используются технологии активного обучения, которые позволяют стимулировать познавательную деятельность студентов, вовлекать каждого участника в мыслительную и поведенческую активность, и направлены на осознание, обогащение и личностное принятие знания. Под методами активного обучения, составляющих суть данных технологий, понимается совокупность педагогических действий, приемов, направленных на организацию учебного процесса и создающих специальными средствами условия, мотивирующие студентов к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности [2].

Применение совокупности методов активного обучения, или методов активизации учебного процесса, обеспечивает высокую степень включенности обучающихся, способствует развитию способности анализировать сложные ситуации, связанные с будущей профессионально-педагогической деятельностью, учит выявлять причины их возникновения, находить способы и средства их разрешения; позволяет активизировать собственную интеллектуальную деятельность, совершенствовать процессы внимания, мышления памяти; способствует формированию навыков продуктивного общения в условиях учебного процесса; развивает умение аргументировать, четко формулировать и излагать собственную точку зрения.

В литературе представлены четыре группы способов активизации познавательной деятельности: интенсификация, визуализация учебной информации, способы и приемы, направленные на формирование мыслительных умений высокого уровня (анализ, синтез, оценивание), интерактивные приемы.

В практике высшей школы достаточно широко используются такие методы активизации учебно-познавательного процесса, как деловая игра, организационно-деятельностные игры, метод групповой дискуссии, «мозговой штурм», ситуационный анализ (кейс-стади), анализ конкретных ситуаций (АКС), дебрифинг и многие другие [3]. Одни из перечисленных методов позволяют приблизить изучаемые темы к реальной жизни, будущей профессиональной деятельности, обеспечивают формирование умения поиска путей решения возникающих проблем. Другие в значительной степени активизируют деятельность обучающихся в ходе занятия.

Среди многообразия методов активизации познавательной деятельности особо хотелось бы остановиться на способах визуализации учебной информации.

Особенно это важно при изучении таких фундаментальных гуманитарных дисциплин, как педагогика. С одной стороны, эта наука призвана обеспечить базовую основу для изучения других дисциплин профессионального блока, в частности, методик обучения. С другой стороны, из-за значитель-

ной перегруженности понятиями, терминами, часто смежными, отражающими и обозначающими одни и те же явления, неоднозначности трактовки, многоплановости определений, в целом, излишней «затеоретизированности» материала у студентов, особенно младших курсов, возникают трудности при изучении данного предмета.

Техники визуализации ориентированы на обеспечение более образного, наглядного представления информации. Визуализация – это процесс представления данных в виде изображения с целью максимального их понимания; придание зримой формы любому объекту, процессу. С помощью таких графических техник можно представить проблему целиком, представить ее структуру. Значительно повышается мотивация, поскольку при помощи графических образов легче воспринимаются знания; это способ развития гибкости, критичности мышления, генерирования новых идей. В литературе также называются следующие преимущества графического представления информации: скорость, надежность, точность восприятия, запоминания и переработки информации, особенно это важно, если речь идет об объектах повышенной сложности.

Особо следует подчеркнуть важность использования подобных методов и приемов для формирования информационной компетентности будущего специалиста в той или иной области. При этом следует отметить, что навыки деятельности, составляющие основу данной компетентности, относятся не только к использованию современных информационных технологий (аудио- и видеозапись, электронная почта. Интернет), но и к информации, которая содержится в учебных предметах и окружающем мире. При активном применении средств визуализации у студентов совершенствуются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать ее, преобразовывать и сохранять.

В настоящее время существует множество графических техник визуализации информации. Охарактеризуем некоторые из них.

Понятие «кластер» происходит от англ. *cluster* «гроздь, рой, скопление». Кластер – графический способ, позволяющий представить большой объем информации в структурированном виде, выявить ключевые понятия. По сути, это графическая схема из овалов, в центре которой основная проблема, идея, тема. В овалах следующего уровня – классифицирующие признаки или основания для систематизации, в овалах третьего уровня идет дальнейшая детализация. Кластеры могут сильно ветвиться, поэтому всегда следует остановиться на разумном уровне детализации.

Данный метод универсален, он может использоваться на стадии осмысления для фиксирования новых фрагментов; его можно использовать для систематизации уже имеющейся информации и выявления областей недостающего знания либо после знакомства с новым теоретическим материалом, в конце лекции, или при самостоятельной работе с текстовыми материалами

при подготовке к семинарам, дискуссиям. В качестве примера использования данной графической схемы в курсе педагогики можно привести опыт составления кластера по теме «Методы обучения».

Построение кластеров воспринимается как креативная деятельность, где возможна реализация собственного видения проблемы, авторской точки зрения, средство самореализации. Составление кластеров возможно как вариант организации индивидуальной, парной или групповой работы, в последнем случае мы можем говорить о возможности формирования информационно-коммуникативной компетенции.

Еще одним удобным инструментом структурирования информации являются ментальные карты (англ. *Mind Map*, автор Тони Бьюзен) или «интеллект-карты», «карты ума», «когнитивные карты» или «когнитивная сетка». Это способ обучения, построенный на основе записи (так называемая «визуализация мыслей») идей, ассоциаций. Основное понятие или тема обозначаются в центре листа, после изучения информации основная тема соединяется с выделенными понятиями и ключевыми словами, затем по мере более глубокого знакомства с материалом дополняется уточнениями. Целесообразно использовать рисунки для лучшего раскрытия идей, положений. На основное полученной карты организуется обсуждение или дискуссия. Данный прием используется в качестве опоры для упорядочивания мыслительного процесса, развития ассоциативного мышления, решения творческих проблем. На наш взгляд, в курсе «Педагогики» такие карты можно использовать, например, при изучении темы «Система образования РФ» (понятие «система образования» – ступени образования – виды учебных заведений или типы учебных заведений – цели обучения, категории учащихся), «Содержание образования» и др.

Схемы «фишбоун» («рыбы косточки») были предложены профессором Кауро Ишикава, поэтому часто называются диаграммой Ишикава. Ключевое понятие или проблема – это своеобразная «голова» рыбы, «кости скелета» – характерные признаки, причины, проблемы, отражающие все «за» и «против», «хвост» содержит вывод. Данная графическая техника помогает не только структурировать информацию, но и выявить возможные проблемы, причины, а также причинно-следственные связи (отсюда еще одно название «причинно-следственные диаграммы»). Использование схемы «фишбоун» позволяет уточнить проблему, выявить существенные признаки изучаемых явлений. Схемы можно применять на любом этапе занятия, главное, чтобы записи были краткими и отражали суть проблемы, ключевые признаки. Такие схемы можно, например, составлять при знакомстве с темой «Классно-урочная система», «Дистанционное обучение: за и против» и др.

Денотатные графы – способ вычленения из текста существенных признаков ключевого понятия. Этот прием хорошо использовать при осмыслении изучаемого материала. Суть данного приема состоит в том, что студент



выделяет ключевое понятие (существительное). Ниже он подбирает глаголы, отражающие наиболее важные процессы и действия, происходящие с данным понятием. Поскольку денотатный граф – это всегда чередование существительных и глаголов, на следующем уровне необходимо подобрать комментарии к глаголам при помощи существительных и прилагательных. Таким образом, постепенно ключевое понятие дробится на «ветки», появляется возможность его осмысления с разных сторон. Денотатные графы могут быть положительными, в которых отражаются позитивные, эталонные признаки, и отрицательными, раскрывающими своеобразные «антиподы», препятствующие реализации и часто имеющие скрытый характер.

Примером использования указанного метода может служить составление денотатных граф при изучении темы «Технологии работы классного руководителя». Ключевое понятие «классный руководитель», который организует общение детей (изучение межличностных отношений детей; организация малых групп; обеспечение эффективной деятельности и дружеского общения детей в группе); обеспечивает индивидуальное воспитательное взаимодействие с ребенком (изучение индивидуальных особенностей воспитанника; включение ребенка в разнообразные формы деятельности с учетом индивидуальных особенностей для обеспечения успешности каждого из детей); организует педагогическое взаимодействие с родителями школьников (изучает социально-культурные и воспитательные возможности семьи; устанавливает личностный контакт с родителями; организует совместную деятельность детей и родителей в условиях школы; обеспечивает педагогическое просвещение родителей; оказывает педагогическую помощь родителям в решении трудных проблем семейного воспитания).

Интересным приемом, который позволяет отразить существующие отношения между ключевыми понятиями, является диаграмма связей или концепт-карта, концептуальная схема (автор Джозеф Новак). Такие карты были разработаны для повышения степени осмысления в процессе обучения, так как хорошо выполненная концепт-карта (концептуальная карта) позволяет явно увидеть «фокус вопроса», в отличие от ментальных карт, имеющих только ветви, расходящиеся от центральной картинки (образа, понятия). Для выявления отношений, связей и их графического отражения целесообразно использовать следующие глаголы или фразы: «требует», «способствует», «вызывает», «причиной является» и т.д.

Следует отметить, что сегодня существует возможность построения перечисленных графических схем с помощью специальных инструментов, доступных в Интернете.

Еще одним приемом, который пришел к нам из американской школы и, как правило, используется для организации обратной связи, является синквейн («пять строчек»). Автор – Аделаида Крепси. Прием не требует много времени, после выполнения задания или знакомства с новым материалом

студентам предлагается составить небольшую схему из пяти строк, напоминающую белый стих.

Первая строка – ключевое понятие или тема (существительное); вторая строка – два прилагательных, отражающих наиболее важные признаки понятия; третья строка – три глагола, описывающие наиболее важные процессы, происходящие с данным существительным; четвертая – ключевая фраза, наиболее важная идея; пятая – снова существительное, но уже резюме или синоним к основному, метафора. Например, вот как можно описать понятие «педагогический процесс» при помощи данного приема: 1) педагогический процесс; 2) целенаправленный, единый; 3) обучает, воспитывает, формирует; 4) взаимодействие взрослого и ребенка; 5) система, направленная на развитие всех участников данного процесса.

Кроме графических схем при изучении текстового материала целесообразно использовать различные виды таблиц. Наиболее известными являются концептуальные и сравнительные таблицы.

Концептуальные таблицы используются для систематизации информации, выявлении наиболее существенных признаков изучаемых явлений, событий и особенно полезны при необходимости сравнений трех и более аспектов. При построении таблицы по горизонтали располагается то, что подлежит сравнению, по вертикали – различные свойства, признаки, по которым это сравнение происходит. Такая таблица представляет собой основу, матрицу, с помощью которой можно провести четкий сравнительный анализ (при необходимости более детального рассмотрения каждого из изучаемых явлений) или комплексную оценку (если рассматриваемые объекты, процессы являются частью одной системы) [1]. В курсе «Педагогика» такие концептуальные таблицы можно использовать, например, при изучении темы «Современные образовательные технологии» (в качестве названия граф можно предложить следующие заголовки: «Название технологии», «Уровень применения», «Цели», «Преобладающие методы», «Особенности содержания и методики»).

Сравнительные таблицы используются в обучении очень давно, но не теряют своей актуальности и в современных реалиях. Они предназначены для сравнения процессов или явлений и позволяют лучше структурировать и систематизировать материал, при этом дают возможность описать и изучить большое количество информации. Иногда в литературе такие таблицы еще называют «сводными» (описаны Дж. Беллансом). При этом преподавателю можно, используя технологии развития критического мышления, предложить студентам самим определить и сформулировать признаки, или так называемые «линии сравнения», по которым сравниваются различные явления или процессы.

Сравнительные таблицы широко используются при изучении такого раздела, как «История образования и педагогической мысли».

При работе с информационным текстом можно использовать такой интересный прием как составление «таблицы-синтез» (О.И. Загашев), содержащей графы «Ключевые слова», «Толкование», «Выписка из текста» или «Пояснение» [4]. По нашему мнению, его можно использовать как своеобразный вариант понятийного словаря при изучении учебного курса.

Если есть необходимость актуализировать уже имеющиеся знания по теме, расширить их и систематизировать, можно воспользоваться вариантом таблицы «знаю – хочу знать – узнал» – так называемая «таблица-ЗХУ» (Донна Огл) [4]. Обучающимся необходимо вспомнить, что известно по данному вопросу, записать эти сведения в первой графе с указанием источников информации; поставить вопросы к теме до ее изучения, записать во второй графе; после знакомства с материалом отразить ответы в третьей графе. Этот прием можно использовать и в самом начале занятия как средство мотивации и актуализации знаний, и на этапе рефлексии.

Важно отметить, что описанные приемы и способы визуализации информации, позволяющие систематизировать и структурировать изучаемый учебный материал, хорошо вписываются в традиционную лекционно-семинарскую форму занятий и в то же время позволяют в значительной степени обеспечить активизацию учебной деятельности студентов в ходе занятия. Конечно, не стоит забывать и о важности презентации выполненной работы, что также будет способствовать формированию значимых общекультурных и профессиональных компетенций будущего педагога.

В целом, использование разнообразных техник графического представления информации способствует развитию ассоциативного мышления, воображения студентов, индивидуализирует обучение. Однако следует помнить, что применение разнообразных способов, методов, приемов, даже таких значимых и эффективных, – это не самоцель. Важен результат. Поэтому в процессе обучения в вузе целесообразно разумно сочетать традиционные и инновационные методы и использовать их сильные стороны в зависимости от стоящих образовательных задач и ситуаций.

### **Список литературы:**

1. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / М.Б. Лебедева, С.В. Агапонов, М.А. Горюнова, А.Н. Костиков, Н.А. Костилова, Л.Н. Никитина, И.И. Соколова, Е.Б. Степаненко, В.Е. Фрадкин, О.Н. Шилова / Под общ. ред. М.Б.Лебедевой. – СПб.: БХВ-Петербург, 2010. – 336 с.
2. Коджаспирова Г.М. Педагогика [Текст]: учебник / Г.М. Коджаспирова. – М.: КНОРУС, 2010. – 744 с.
3. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учебное пособие [Текст] / Ф.П. Панфилова – СПб.: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. – 536 с.

4. Экгауз Е.Я., Цылова Е.Г. Таблицы как современные инструменты визуального представления и записи информации [Электронный ресурс] // Материалы XI международной научно-методической конференции «Новые образовательные технологии в вузе». – Режим доступа: <http://Elar.urfu.ru/bitstream/10269/2014-199>.

## ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© Ганиева А.Р.\*, Хасанова О.В.♦

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань

Статья посвящена проблеме использования здоровьесберегающих технологий в 1-4 классах средней общеобразовательной школы. Дан анализ практическому опыту применения пальчиковых игр и физкультурных минут на уроках английского языка. Сделан вывод об их влиянии на развитие речевых способностей младших школьников на иностранном языке.

**Ключевые слова:** здоровьесберегающие технологии, пальчиковая гимнастика, физкультурные минуты, говорение, иностранные языки.

Российская система образования отдаёт приоритет укреплению и сохранению здоровья детей. Об этом свидетельствуют положения Федерального Закона об образовании в Российской Федерации, в которых излагаются принципы, определяющие государственную политику в сфере образования. Высокие темпы информатизации общества и специфические условия жизни современных городов приводят к противоречию между психо-физиологическими особенностями и возможностями учащихся и постоянно возрастающими информационными нагрузками в процессе обучения. Эта тенденция обуславливает необходимость уделять повышенное внимание состоянию здоровья младших школьников, требуя качественных изменений в педагогическом процессе.

Данные психологов, педагогов и методистов показывают, что английский язык является одним из самых сложных предметов школьного цикла, так как набирает 10 баллов по 11-балльной шкале ранжирования учебных предметов по степени трудности, фактически занимая второе место после

---

\* Студент 3 курса.

♦ Доцент кафедры Германской филологии Отделения русской и зарубежной филологии Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого КФУ, кандидат педагогических наук.

математики. При освоении иностранного языка невозможно избежать значительного напряжения высшей нервной деятельности учащихся, что связано со спецификой самой дисциплины, поскольку при отсутствии прочного сохранения приобретённых знаний, их активного воспроизведения, изучение нового материала сопровождается непреодолимыми трудностями и становится неэффективным [1]. Таким образом, проблема внедрения и использования здоровьесберегающих технологий на уроке английского языка в начальной школе обретает особую актуальность.

Смирнов Н.К., доктор психологических наук, профессор даёт следующее определение данному термину: «Здоровьесберегающие образовательные технологии – это системно организованная совокупность программ, приёмов, методов организации образовательного процесса, не наносящего ущерб здоровью его участников на основе качественной характеристики педагогических технологий по критерию их позитивного воздействия на здоровье учащихся и педагогов».

Младший школьный возраст – это ключевой этап в становлении здоровья ребенка, его физического и психического статуса, на котором закладывается фундамент для ведения здорового образа жизни, что представляет собой не только действия человека, направленные на укрепление своего здоровья и профилактику различных заболеваний, но и является предпосылкой и условием для достижения успеха во всех сферах деятельности общества. Данный возраст определяется важным внешним обстоятельством в жизни ребенка – началом обучения в школе.

Успеваемость школьников прямо пропорциональна их физическому и психическому здоровью, то есть самочувствие ребёнка предопределяет уровень его успеваемости. Добиться максимальной эффективности урока возможно при условии наибольшего приближения школьной среды к естественной среде обитания детей, одним из факторов которого является оптимизация их двигательного режима. Двигательная активность младшего школьника, столь естественная для него, позволяющая накапливать свой жизненный опыт, в школьных условиях становится ограниченной, дефицитной в то время, как психологами доказано, что именно движение способствует сбросу не только физического, но и психического напряжения.

Применение различных способов и приёмов работы на уроке английского языка способствует успешному интегрированию образовательного процесса с активной динамической нагрузкой. Без сомнения, интересным и полезным в этом отношении является знакомство с опытом работы наших отечественных педагогов, умело применяющих в преподавательской практике здоровьесберегающие технологии, которые дают возможность активизировать учебную деятельность.

В данной статье мы рассмотрим и проанализируем пальчиковые упражнения, которые широко использует учитель английского языка МКОУ «Тук-

синской СОШ» г. Олонек О.В. Зотеева, а также игровые физкультурные минуты, предложенные и применяемые педагогом Е.А. Коротченко в МАОУ СОШ № 18 с углубленным изучением английского языка г. Казани во 2 «Б» классе на базе УМК «English 2» (авторы И.Н. Верещагина, К.А. Бондаренко, Т.А. Притыкина).

Общеизвестно, что кисти рук содержат в себе большое количество рефлекторных точек, которые посылают импульсы в центральную нервную систему. Массаж определённых точек способен оказывать воздействие на связанные с ними внутренние органы. Многие физиологи подтверждают зависимость между точным движением пальцев рук и развитием мозга, а также формированием речи и интеллекта ребёнка соответственно. Выдающийся психиатр, физиолог, основоположник рефлексологии в России В.М. Бехтерев доказал, что элементарные движения рук способствуют снижению усталости, улучшению произношения и развитию речевых навыков. Пальчиковые игры помогают исключить нервно-психическое напряжение на уроке, повысить эмоционально-положительный фон учебного процесса и совершенствовать коммуникативные навыки.

Зотеева О.В. подчёркивает, что вне зависимости от того, какая рука у ребёнка ведущая, доминантная, работать должны обе руки, поскольку каждая связана с определённым полушарием мозга, а именно: правая рука – с левым, а левая рука – с правым. Поскольку речь представляет собой изолированную единицу, необходимо воздействовать на всю площадь коры головного мозга, стимулируя как мыслительные процессы (левое полушарие), так и творческое, креативное начало (правое полушарие).

Пальчиковая гимнастика предусматривает решение следующих задач:

- повысить у обучающихся мотивацию к изучению английского языка;
- настроить их слуховой и речевой аппарат на иностранный язык;
- повторить ранее изученный языковой материал;
- активизировать речевую деятельность для сохранения образов в долговременной памяти.

Зотеева О.В. предлагает использовать в 1-4 классах СОШ целый ряд упражнений для развития мелкой моторики, которые сопровождаются песнями, считалками, рифмовками – неотъемлемыми компонентами здоровьесберегающего обучения. Так, для введения новой лексики на тему «Животные» и её закрепления данный педагог применяет следующие упражнения. Одна из пальчиковых игр называется «A fish» и сопровождается движением кистей рук и считалкой. На счёт первой строки кончики пальцев обеих рук ударяют по столу.

*One, two, three, four, five.*

Затем ладони соединяются и выполняются волнообразные движения вперед, именуемые «Рыбка».

*I caught a fish alive.*

После этой фразы кончики пальцев обеих рук снова ударяют на счёт по столу.

*Six, seven, eight, nine, ten.*

В завершение ладони вновь соединяются и выполняются волнообразные движения вперед «Рыбка» со словами: «I let it go again».

Ещё одна игра такого типа получила название «Homes» и помимо лексики позволяет отрабатывать конструкции «There is», «There are». Для начала необходимо сложить ладони чашечкой, изображая гнездо, и сопроводить действие первой строчкой рифмовки: «There is a nest for Mr Bluebird». Проговаривая следующее выражение «There is a hive for Mrs Bee», нужно сложить кулачки вместе, изображая улей. На третьей строчке «There is a hole for a funny rabbit» соединяются кончики пальцев двух рук, изображая вход в норку для кролика. На последней фразе «And there is a house for me» надо сложить руки «домиком» над головой.

Другие грамматические темы, например «Imperative mood», также можно обыграть при помощи пальчиковой гимнастики. Для этого отлично подойдёт упражнение «Birds», сопровождаемое стихотворением. В начале руки находятся на уровне груди, а пальцы на левой и правой руке складывают клюв.

*There were two birds*

*Sitting on a hill.*

По мере развития сюжета кисти рук вращают от себя и к себе, проговаривая вслух следующее:

*The one named Jack,*

*The other named Jill.*

*Fly away, Jack!*

*Fly away, Jill!*

*Come again, Jack!*

*Come again, Jill!*

Зотева О.В. часто применяет в 1-4 классах пальчиковую гимнастику для того, чтобы освежить знания учащихся по теме «Тело» или «Части тела». Это также позволяет ввести элемент наглядности, столь необходимый для младших школьников. Так, упражнение «Head, shoulders, knees and toes» представляет собой поочерёдный показ различных частей тела с их непосредственным названием.

*Head, shoulders, knees and toes, knees and toes,*

*Head, shoulders, knees and toes,*

*And eyes, and ears, and mouth, and nose.*

Безусловно, изучение английского языка предполагает многократность повторения изучаемого материала. Однако важно помнить, что механическое проговаривание одной и той же информации из урока в урок приводит к потере интереса к предмету. Следовательно, учитель должен чётко отслеживать

момент усвоенного материала, переключать учеников на отработку новых лексических единиц и речевых образцов, внося тем самым новизну в образовательные технологии, которые активно использует. Как правило, пальчиковая гимнастика становится органичной частью урока и способствует повышению эффективности усвоения учебного материала только в том случае, если она подобрана грамотно, а её смысловое содержание соответствует теме урока.

Одним из способов поддержания общей учебной работоспособности организма школьников является проведение физкультурных минут, направленных на борьбу против гиподинамии, снятие напряжения различных групп мышц, активизацию познавательных способностей детей и профилактику нарушений осанки, зрения.

Существуют определённые требования, которые необходимо учитывать при организации физкультминуток. Во-первых, время между 15 и 20 минутой урока является наиболее оптимальным для проведения физкультурных минут. Во-вторых, их длительность составляет от 1 до 5 минут, за которые удаётся снять утомление, значительно улучшить общее самочувствие детей [4].

При анализе серии уроков по теме «Мир моих увлечений» во 2 «Б» классе, проведённых учителем высшей квалификационной категории Е.А. Коротченко с использованием УМК «English 2» И.Н. Верещагиной, К.А. Бондаренко, Т.А. Притыкиной (издательство «Просвещение»), мы отметили, что этот учебник настраивает школьников на ведение здорового образа жизни. На протяжении всего курса дети знакомятся с героями учебника, которые стремятся заниматься спортом, участвуют в различных оздоровительных мероприятиях, принимают активную жизненную позицию и успешно учатся. Почти каждый урок содержит задание, обращённое к ученикам: «Разыграй считалочку “У меня много игрушек”», «Спой хорошую песенку “Чем чаще мы встречаемся”» (урок 21), «Давай поиграем в зоопарк» (урок 22), «Разучи новую песенку “Я хочу покататься на велосипеде”» (урок 23), «Скажи, в какие игры ты весело играешь?» (урок 24). Таким образом, дети постепенно узнают увлечения, склонности друг друга, что помогает вовлекать их в разговор по душам, создавать благоприятный психологический микроклимат для личного участия на уроке.

Помимо динамических пауз, предусмотренных структурой урока в учебнике, Е.А. Коротченко реализует собственные приёмы для повышения физической, эмоциональной и умственной активности младших школьников. Так, в 22 уроке детям даётся следующее задание: «Давай поиграем в зоопарк. Но сначала потренируемся. Послушай, как играют в зоопарк Фред и Дэн. Кем они хотят быть? Что они говорят?». Коротченко Е.А. расширила задание, превратив его в физкультурную паузу. Дети вместе с учителем изображали животных и птиц со словами «Children, we walk and we dance like a



bear, a fox, a tiger, a wolf, a duck etc.» Приведём несколько примеров для изображения животных:

- Медведь: руки полусогнуты в локтях перед собой, ходьба на внешней стороне стопы.
- Тигр: округлённые кисти рук перед собой, пальцы растопырены, обычная ходьба.
- Лиса: плавные движения кистями рук перед собой, ходьба на носочках.
- Волк: обычная ходьба, руки перед грудью соединены между собой в запястьях – одна ладонь над другой, пальцы размыкаются и смыкаются.
- Филин: обычная ходьба, плавные движения рук в стороны, вверх, вниз.
- Утка: ходьба и танец «вперевалочку» с кряканьем.
- Рыбка: плавные движения кистями рук вперёд, вверх.

В данном упражнении задействуются основные группы мышц, которые испытывают наибольшее напряжение при интенсивном обучении.

Также на уроке английского языка активно применялись физкультурные минуты с элементами массажа. Так, массажная игра «Look at me and listen to me» затрагивает тему «Части тела» и активизирует лексику по данной тематике. Каждая фраза сопровождается массажем различных частей тела, а именно:

Eyes, are you ready? – поглаживание век.

Yes, we are! – поглаживание век по часовой и против часовой стрелки.

Ears, are you ready? – поглаживание ушей.

Yes, we are! – прикладывание ладоней к ушам.

Hands, are you ready? – поглаживание кистей рук.

Yes, we are! – хлопки в ладоши.

Legs, are you ready! – поглаживание ног.

Yes, we are! – притопывания.

Shoulders, are you ready? – поглаживание плеч.

Yes, we are! – постукивание по плечам.

Children, are you ready? – развести руки в стороны.

Yes, we are! – обнять себя руками.

В завершение занятия Е.А. Коротченко наиболее часто использует игровое упражнение «A ball», чтобы снять напряжение и дать детям время для релаксации, подготовить их к следующему по расписанию уроку. Производятся хлопки по мячу, возможно воображаемому, поочерёдно левой и правой ногой, а затем обеими ногами. Мяч перекалывают с левой ноги на правую и наоборот. Этот мяч может быть даже воображаемым. Всё это сопровождается стихотворением:

Bounce! Bounce! It's my ball!

It doesn't want to stop at all!

Коротченко Е.А. отмечает, что учебный день школьника насыщен нагрузками, как умственного, так и эмоционального плана. Разумеется, в условиях школы полностью избежать явления утомляемости невозможно, поэтому необходимо чёткое дозирование деятельности, при которой возникающая в течение учебного процесса усталость бесследно исчезает в период отдыха, не позволяя ей накапливаться. Большую помощь в этом оказывает использование физкультурных минут. Все вышеприведённые приёмы для повышения работоспособности и развития навыка говорения школьников применимы в педагогической практике, однако могут претерпевать изменения в зависимости от содержания учебной деятельности, уровня овладения языком и возрастных особенностей.

Применение пальчиковой гимнастики и физкультурных минут в начальных классах СОШ способствовало улучшению психологического микроклимата в детском коллективе, формированию позитивного отношения к предмету. Постепенно преодолевая языковой барьер, дети теперь стремятся получить признание сверстников и проявить свои лучшие качества посредством знания английского языка. Помимо этого, учащиеся стали активно использовать в речи новую лексику и грамматические конструкции. Длина высказываний школьников увеличилась с 2-3 до 4-5 предложений. Таким образом, построенное на принципах природосообразности, вариативности и прагматичности, использование здоровьесберегающих технологий приводит к повышению мотивации в учебной деятельности, предупреждению усталости и утомляемости и росту учебных достижений.

### **Список литературы:**

1. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 240 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Зотева О.В. Пальчиковая гимнастика для учащихся младших классов на уроках английского языка // Английский язык в школе. Вып. № 4 (48) – Обнинск: Титул, 2014. – С. 60-65.
4. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 121 с.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 2006. – 238 с.
6. Поготовка И.Н. Здоровьесберегающие технологии на уроках английского языка в начальной школе: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/532107/> (дата обращения: 10.01.2016).

## РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У УЧАЩИХСЯ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© Кочина Л.И.<sup>\*</sup>, Сенотрусова Т.Н.<sup>♦</sup>

Краевое государственное казенное общеобразовательное учреждение, реализующее адаптированные основные общеобразовательные программы «Школа-интернат № 14», г. Амурск

В данной статье представлена практическая работа по развитию познавательной активности у учащихся с умеренной умственной отсталостью в процессе организации проектной деятельности, которая является средством для развития интеллектуальных способностей детей, эмоциональных, моральных и нравственных качеств личности, а также способствует их более успешной социализации.

**Ключевые слова:** познавательная активность, умеренная умственная отсталость, проектная деятельность, дети.

В настоящее время в системе современного образования произошли существенные изменения, которые коснулись процессов гуманизации, модернизации, в основе которых находятся вопросы социализации, адаптации и интеграции, обучающихся с умственной отсталостью.

В соответствии с Образовательным Стандартом для педагогов специальных (коррекционных) школ VIII вида главным стало формирование жизненно важных компетенций, которые помогут обучающимся с ограниченными возможностями здоровья более успешно интегрироваться в окружающую среду.

Вопрос активизации познавательной деятельности становится чрезвычайно актуальным. Это требует широкого внедрения в образовательный процесс новых способов образования, педагогических технологий, имеющих дело с индивидуальным развитием личности, творческой инициацией, умением ориентироваться в информационных полях, умением ставить и решать задачи для разрешения возникающих в жизни проблем, эффективно сотрудничать в разнообразных по составу и профилю группах, быть открытыми для новых контактов и культурных связей.

Наша профессиональная деятельность связана с обучением и воспитанием учащихся с умеренной умственной отсталостью. Для них характерны позднее развитие, стойкое нарушение познавательной деятельности, вследствие органического поражения коры головного мозга. Из-за недоразвития

---

<sup>\*</sup> Учитель класса с умеренной умственной отсталостью.

<sup>♦</sup> Педагог-психолог.

высших психических функций дети испытывают затруднения в обобщении жизненных понятий, в вычленении основного смысла явлений, способности делать выводы и отсюда запас новых знаний, понятий всегда ограничен.

По результатам наблюдений и психологического обследования было выявлено, что у всех детей крайне ограниченный кругозор, словарный запас беден, мыслительные операции не развиты, познавательный интерес и активность на уроке на низком уровне, отношение к учебной деятельности у большинства равнодушное, что негативно сказывалось на обучении. Поэтому, для более успешного развития обучающихся с умеренной умственной отсталостью мы решили апробировать метод проектной деятельности, основанный на усвоении готовых знаний и их воспроизведении.

Проектная деятельность учащихся – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы и способы деятельности, направленные на достижение результата – создание проекта.

При организации деятельности учитывая, что нашим детям трудно доводить начатое дело до конца, создаем положительную мотивацию: «Хочу сделать!», «Могу сделать!», «Я – сделал!».

В своей работе мы используем проекты для дошкольников и начальной школы: игровые, практические, творческие. Большая часть работы ложится на нас, педагогов и родителей. Приходится направлять ребят, готовить дополнительный материал, рекомендовать, где его можно найти. Проектный метод позволяет нашим учащимся активизировать познавательную деятельность, развивает творческие способности, формирует коммуникативные навыки.

Накопление знаний об окружающем мире, развитие навыков сотрудничества проходит как в урочной, так и внеурочной деятельности.

Так в рамках уроков развития речи и коммуникации при изучении темы «Сезонные изменения» учащиеся знакомились с признаками различных времен года, жизнью растений, животных. Для более полного ознакомления с окружающим в разное время года были организованы прогулки, экскурсии в природу, Ботанический сад, городские теплицы. В процессе знакомства дети учились сравнивать, анализировать, обобщать, делать простейшие выводы. С целью закрепления знаний, учащиеся были привлечены к созданию проекта «Золотая осень», что способствовало углублению представлений о сезонных изменениях, воспитанию любви к природе, стремлению заботиться о растениях и животных, нетерпимости к бессмысленной порче растений и уничтожению животных.

Работа над данным проектом вызвала большой интерес у детей, эмоциональный отклик и желание передать свои впечатления от увиденного и услышанного в рисунках. Финалом творчества стал – скрайбинг «Золотая осень».

Опытным путем обучающиеся с умеренной умственной отсталостью приобретают знания о таких понятиях как воздух, вода, снег, лед температу-

ра и т.д. Для активизации познавательной деятельности создаём специальные ситуации, которые позволяют ребенку самому ставить вопросы и отвечать на них. Например: Почему воду долгое время нельзя удержать в ладошках? Почему ложку в стакане с молоком не видно, а в стакане с водой видно? Почему вода бывает холодной и горячей? и т.д.

С не меньшим интересом дети приняли участие в создании проекта «Путешествие Капельки», целью которого являлось обобщение знаний о воде (основных свойствах, температуре, состоянии воды в природе), о значении воды в жизни всего живого.

Аналогично этому проекту совместно с детьми были созданы: «Невидимый друг» – о воздухе: его свойствах, движении, температуре и значении в жизни всего живого; «Снег и град» (чем снег отличается от дождя, как образуется снежинка, при каких условиях образуется град); «Что такое ветер?» (каким может быть ветер, от чего это зависит, направление ветра, как люди используют ветер); «Секреты природы – температура».

Экспериментирование позволяет развивать мыслительную активность у детей, наглядно продемонстрировать законы природы.

Во внеурочной деятельности, воспитывая гуманные чувства у детей, формируя нравственные качества, мы учим их общаться друг с другом с помощью вежливых фраз, понимать друг друга, что способствует приобретению опыта поведения в окружающем мире, общения с другими людьми – сверстниками и взрослыми. В тренинговых занятиях, через различные ситуации ученики учились различным способам общения: умение вежливо обращаться за помощью, поддерживать диалог, обращаться с просьбой, находить варианты выхода из конфликтных ситуаций. Совместно с родителями дети разбирали смысл пословиц и поговорок, находили вежливые слова в разных источниках. Завершающим этапом было создание проекта «Учусь понимать других».

Познавательную активность у детей мы развиваем через работу с разными сказками от более простых и понятных бытовых до волшебных. В ходе работы со сказками дети знакомились с основами морали: добро и зло, долг, совесть, справедливость, честь, достоинство, честность, ответственность, гуманность; овладевали навыками нравственного поведения в повседневной жизни, учились правильно ориентироваться в окружающей среде.

В результате всей этой работы родился проект «Сказка ложь, да в ней намек...». Основная цель заключалась в развитии нравственных ценностей у учащихся с умеренной умственной отсталостью, сплочении детского коллектива и коллектива родителей, установлении взаимопонимания между детьми и родителями. Данный проект имеет большую значимость в рамках класса, поскольку каждый ребенок мог донести свои идеи, быть услышанным, задействован в общей работе.

Ни для кого не секрет, что дети видят и воспринимают мир не так, как взрослые. Мы решили узнать, как выглядит окружающий мир глазами на-

ших детей. Для этого необходимо было познакомить их с разными сторонами жизни. С этой идеей были ознакомлены родители, которые с удовольствием откликнулись на наше предложение. Совместно с детьми они посетили музей, библиотеку, выставки изобразительного искусства, детские концерты, совершили прогулки по городу. В результате этой работы выяснилось, что дети видят мир по-разному: одни воспринимают его масштабно – в размерах планеты, другие – более узко – мир семьи. В целом у детей сложилось представление о мире, как ярком, добром, светлом и удивительном. Итогом данной работы было создание проекта «Я рисую этот мир».

Участвуя в проектной деятельности, учащиеся познакомились с новыми для себя видами работы: узнали, что такое планирование (учились совместно со взрослыми планировать свою работу), какими бывают источники информации (литература, телевидение, интернет, наблюдения) и как с ними работать; учились анализировать свою работу. Проектная деятельность – это полноценный и эффективный метод учебной деятельности, который является средством для развития личности учащихся.



*Рис. 1*

Конечная диагностика показала положительную динамику в развитии высших психических функций у детей, а также отмечается повышение уровня познавательной активности, самостоятельности, организованности, выдержки и настойчивости в доведении начатого дела до конца.

Таким образом, можно утверждать, что использование проектного метода в урочной и внеурочной деятельности позитивно влияет на интеллектуальное развитие и личностную сферу учащихся с умеренной умственной отсталостью. А самое главное способствует социализации данной категории детей.

#### **Список литературы:**

1. Безруких М.М., Макеева А.Г., Филиппова Т.А. Учусь понимать других. Рабочая тетрадь 3 класс. – М.: Издательский центр «Вента-Граф», 2009.
2. Джужук И.И. Метод проектов в контексте личностно-ориентированного образования. Материалы к дидактическому исследованию. – Ростов н/Д, 2005.

3. Землянская Е.Н. Учебные проекты младших школьников // Начальная школа. – 2005. – № 9.

4. Новикова Т. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности // Нар. образование. – 2000. – № 7.

5. Половинкина Е.А. Развитие познавательной компетенции у учащихся с ограниченными возможностями здоровья в коррекционно-развивающем процессе // Молодой ученый – 2012. – № 7. – С. 306-310.

6. Похомова Н.Ю. Проектное обучение – что это? Из опыта метод. работы. Дайджест журнала «Методист» / Сост. Пахомова; Науч. ред. Э.М. Никишин. – М.: АМК и ПРО, 2004.

7. Шипицына Л.М., Заширинская О.В., Воронова А.П., Немова Т.А. Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. – СПб., 1998. – С. 67-73.

8. [http://abc.vvsu.ru/Books/up\\_spec\\_psihologija/page0017.asp](http://abc.vvsu.ru/Books/up_spec_psihologija/page0017.asp).

9. <http://mykonspekts.ru/1-67471.html>.

## ТЕХНИКИ ДЛЯ СНЯТИЯ ВНУТРЕННИХ ЗАЖИМОВ КАК МЕТОД БОРЬБЫ СО СТРЕССОРАМИ

© Плетнева В.Г.\*, Агадилова Г.В.♦

Нижевартовский государственный университет, г. Нижевартовск

Статья посвящена актуальной проблеме – «Работа над внутренними зажимами как способ побороть стрессовую ситуацию».

Автор раскрывает понятия «стресс», описывает мнения отечественных и зарубежных психологов, затрагивает историю внедрения методик и различных техник по снятию мышечных зажимов. В данной работе рассмотрены мнения и оценки значимых личностей – психотерапевтов, педагогов, психофизиологов, занимающихся проблемами исследования процесса снятия внутренних зажимов.

**Ключевые слова:** стресс, стрессор, дистрессор, эустрессор, публичное выступление, внутренние зажимы, мышечные зажимы, техники, преодоление стресса, визуализация, «крик в пространство».

Каждый, кто хоть раз пробовал себя в роли выступающего перед публикой, испытывал мурашки по коже, повышенную возбудимость, тревожность, боязнь оценочного отношения и т.д. Возникновение подобных эмоций и чувств – есть проявление стресса. Наш организм, таким образом, пытается защитить себя от непривычных внешних факторов воздействия.

Впервые понятие «стресс» было введено в науку в середине XX столетия американским психофизиологом Уолтером Кенноном. Этот термин имел

---

\* Магистрант.

♦ Доцент кафедры Музыкального отделения, кандидат педагогических наук.

непосредственное отношение к высшей психической деятельности, и лишь только в 1946 году знаменитый исследователь стресса, канадский физиолог Ганс Селье, начал систематически использовать термин «стресс» для обозначения общего адаптационного напряжения. С этого момента, под понятием «стресс» стала подразумеваться психо-невро-физиологическая реакция на постороннее воздействие (стрессоры), нарушающее состояние динамического равновесия организма. Близким по смыслу является и определение П.Д. Горизонтова, который рассматривал стресс, как «общую адаптивную реакцию организма, развивающуюся на угрозу нарушения гомеостаза».

Человек произвольно попадает в условия, которые вызывают у него напряжение, и организм реагирует на них стрессом. Чаще всего мы сами находим подобные ситуации, сами создаём стрессоры или избегаем их. Таким поведением и эмоциями, а точнее, нашими убеждениями, мы предопределяем, с какими стрессорами нам придётся сталкиваться в будущем. Следовательно, напрашивается следующее умозаключение: успешное преодоление стресса предполагает опору на личность. Человек должен самостоятельно решать, какой способ поведения выбрать, когда у него стресс.

Если человек очень часто находится под влиянием стрессоров и испытывает состояние тревожности, естественно, это чревато наличием негативных последствий. В связи с мышечным напряжением создается дискомфорт в теле и усугубляется влияние внешних раздражителей. В результате происходит упадок работы функциональных систем, что поспособствует к блокировке энергетического потенциала организма.

Разрушительный характер внешнего воздействия называют *дистрессором* [Г. Селье]. Но научив свой организм приспосабливаться к сложившимся условиям, вы сделаете его выносливее и сильнее, что поспособствует положительному исходу стрессового воздействия – *эустрессору* [Г. Селье]. То есть, это поможет в мобилизации внутренних резервов организма и активации ваших способностей. Вот почему через 40 лет после открытия стресса основатель его теории Ганс Селье пишет книгу «Стресс без дистресса» как раз о том, как поддерживать правильный уровень стресса.

На наш взгляд, любое публичное выступление перед большой или минимальной аудиторией вызывает у человека напряжение и стресс организма, вне зависимости от предшествующего опыта. Упражнения для расслабления и снятия телесных зажимов должны быть неотъемлемой частью каждого занятия. Освобождение от мышечных (телесных зажимов) согласно теоретическим положениям телесно-ориентированной психотерапии, являются одним из косвенных путей к освобождению от психологических зажимов. Подобные упражнения по нашему мнению являются разогревающими и должны даваться в начале каждого занятия.

Многие психотерапевты, педагоги посвятили немало времени исследованию процесса снятия зажимов. Одним из таковых является Владимир Львович Леви. Советский и российский писатель, врач-психотерапевт и психо-



лог, автор книг по различным аспектам популярной психологии. Кандидат медицинских наук. В его книге «Приручение страха» есть очень ценная глава «Как сбросить зажимы и ощутить свободу», которая выручает до сих пор многих педагогов, музыкантов-исполнителей и всех, кто пытается побороть те или иные страхи.

Сандомирский Марк Евгеньевич – практикующий психотерапевт, тренер Института групповой и семейной психологии и психотерапии, член комитета по модальностям ОППЛ рассматривает данную проблему в своей книге «Защита от стресса». В книге описаны простые и доступные способы защиты от стресса с помощью психологической саморегуляции. Упражнения для мышечной релаксации, дыхательные техники, способы работы с телесными ощущениями для нейтрализации отрицательных эмоций и т.д. тщательно отобраны и проверены практикой. Их можно делать самостоятельно. Причем эффект от этих упражнений не ограничивается только снятием стресса. Их выполнение поможет лучше узнать самого себя, научит концентрироваться и даже развивать свои творческие способности. Автор проводит интересные параллели между разными методами решения психологических проблем, доказывая, что в их основе лежат одни и те же физиологические механизмы. И ведущее место в этом принадлежит так называемым измененным состояниям сознания, основанным на физиологической возрастной регрессии.

Психофизиолог, психолог, врач, специалист в области психофизиологии, медицинских наук В.А. Бодров аналогично изучал проблему возникновения психологического состояния как стресс и его преодоления. В своих работах профессор излагал концептуальный подход, проводил анализ путей, методов и средств к изучению данной проблемы, рассматривал психологическое содержание процессов преодоления стресса.

Многие отечественные психологи считают одним из действенных способов преодоления стресса *метод визуализации* (Бендлер и Гриндер). При длительном эмоциональном напряжении нужно взять лист бумаги, изложить на нём суть личной проблемы (или изобразить в виде рисунка) и сжечь, визуализируя, что вместе с дымом уходит внутреннее напряжение. Эта, на первый взгляд, простая техника позволяет с помощью визуализации вытеснить накопившийся негатив. При визуализации можно представлять приятные образы, вспоминать весёлые события, главное, чтобы мысли имели положительную окраску.

Что касается зарубежных психологов, то здесь является популярным и действенным методом, который помогает людям избавиться от накопившегося стресса – *«крик в пространство»*. Суть метода в том, что выплеснув весь негатив с помощью крика, можно быстро избавиться от эмоционального напряжения и успокоиться. Крик может сопровождаться физическими манипуляциями, такими, как, битьё посуды или удары в боксёрскую грушу, так в полной мере выплескивается накопившийся негатив.

Безусловно, упорная работа, репетиции оказывают большое влияние на качество выступления, но стоит уделить внимание подготовке своего психологического состояния. Т.е. работать нужно не только с внешними факторами, но и внутренними. Работа над своим телом, над состоянием души.

На наш взгляд, педагогу необходимо знакомить учащихся с механизмами воздействия на стресс и основными способами борьбы со стрессовыми состояниями, а именно с различными техниками, избавляющими от внутренних блоков. Таким образом, при публичном состоянии учащийся не впадет в панику, не будет удивлен состоянию своего организма, ведь при публичном выступлении, даже если изначально подготовить свое психологическое состояние, непредсказуемость поведения будет присутствовать все равно. Подобные техники и методы помогут учащемуся наиболее сконцентрироваться и постараться контролировать процесс. В заключение, хочется процитировать физиолога Ганса Селье: «Имеет значение не то, что с Вами случается, а то, как Вы это воспринимаете».

#### **Список литературы:**

1. Дружинин В.Н. Психология: учебник для гуманитарных вузов. – СПб., 2002.
2. Селье Г. Когда стресс не приносит горя. – М., 1992.
3. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. – М., 1960.
4. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. – СПб.: Питер, 2006. – 213 с.: ил. – (Серия «Учебное пособие»).
5. Хохрякова Г. Возможно ли обучение без мучения? Методическое пособие. – Новосибирск, 1998. – 54 с.

## **ВЫРАЗИТЕЛЬНАЯ ФОРМА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**© Хангельдиева И.Г.\***

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,  
г. Москва

Статья посвящена осмыслению тенденции расширения эстетического в образовательном процессе, феномену эдьютейнмента и креативным технологиям.

*Ключевые слова:* эстетическое, образование, эдьютейнмент, креативность, креативные технологии, занимательность, эмоциональное, игра.

---

\* Профессор кафедры Истории и философии образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; заведующий кафедрой Прикладной культурологии и социокультурного менеджмента, декан факультета «Предпринимательство в культуре» Международного университета в Москве, доктор философских наук.

Сегодня довольно часто обсуждаются вопросы продуктивности образования. В образовании продуктивность связывается с заинтересованностью субъекта в получении знаний и степени их усвоения. Проблемы продуктивности и результативности активно дебатировались внутри профессионального сообщества, на страницах научной и популярной литературы, в среде родителей, среди самих школьников и студентов, в Интернет-пространстве, объединяющем более широкие заинтересованные слои общества.

За последние годы появилось большое количество инновационных технологий, которые связаны с попыткой активизировать и интенсифицировать образовательный процесс. Кроме этого практики образования наряду с инновациями пытаются переосмыслить то, что было накоплено ранее, но несколько забыто.

Со времен возникновения традиции транслировать знания человечество занимал вопрос: как сделать это наиболее эффективно? Он остается актуальным и в XXI веке. Современный субъект обучения претерпел значительные изменения под воздействием современной цивилизации, в которых акцентируются визуальная доминанта, клиповость мышления, минимизация текстов, доведенная до краткости СМС и рекламных слоганов, мозаичность впечатлений, дивергентность мышления и многое другое. Во многом это обусловлено бурным развитием информационно-коммуникационных технологий, привязанностью современного человека к мобильным гаджетам, новым медиа и прочим технологическим достижениям.

Образование сегодня испытывает разные вызовы, в том числе и со стороны индустрии досуга, куда устремлены многие интересы молодого поколения. Жизнь молодого человека ежедневно требует новых эмоциональных впечатлений, часто образование в этом отношении не является конкурентоспособным, так как оно мало удивляет, поражает, изумляет.

В предшествующие культурно-исторические эпохи образование связывалось с рациональным началом, весьма часто в ущерб эмоциональному. В условиях избыточности информации возникает необходимость добиться баланса рационального и эмоционального. В статье предпринимается попытка показать, что в современном образовательном пространстве все более актуальным становится вопрос о роли и значении выразительной формы.

Представители старшего поколения хорошо помнят, что в отечественной педагогической практике уже существовали эстетизированно-развлекательные подходы, которые реализовывались в занимательных форматах таких, как занимательная физика, математика, химия и т.д. Одним из родоначальников данного направления был отечественный ученый и популяризатор науки – Я.И. Перельман (1882-1942). Его перу принадлежит множество прекрасных книг для детей, в которых занимательность является ключевым подходом. Примечательно, что названия их начинаются со слова «занимательная» – физика, геометрия, математика, астрономия, механика...

*Занимательность* – это одна из важных характеристик, которая должна сопутствовать продуктивному обучению. Повышенный интерес к предмету способствует его эффективному постижению. Интерес к предмету связан с развитием любознательности. Фактор вовлеченности создает условия для максимальной концентрации внимания, и служит пусковым механизмом для глубокого освоения учебного материала. Занимательность, любознательность и увлеченность эмоционально насыщают образовательный процесс, дополняют его признаки эстетического.

Наряду с занимательностью в современном образовании может активно использоваться игровой момент. Как точно подметил в свое время Э. Гроссе: «В игре серьезность соединяется с радостью, необходимость – со свободой, предметность – с образностью, реальность – с вымыслом, мысль с – фантазией и чувством». Этот подход усиливает эстетический эффект, ибо реализация игровых форматов, как правило, сопровождается повышенным эмоциональным фоном, сменой различных форм вовлеченности, получением удовольствия от собственно игрового процесса. Природа игры предполагает с одной стороны правила, а другой – импровизацию, что реализуется через энергию творческо-ролевого действие участников.

Во второй половине XX века возникло новое явление, которое в англоязычной литературе принято именовать эдьютейнментом. Слово *эдьютейнмент* образовано от двух английских слов образование – *education* и развлечение – *entertainment*. *Эдьютейнмент* [9; 5] – формат образовательного процесса, при котором учебный материал представлен с привлечением развлекательных методик и, зачастую, с использованием информационных технологий. Его образовательная сущность может использоваться как в официально установленных институциях обучения, так и в его неформальных, несистематизированному познавательных процессах, встречающихся в различных контекстах повседневности. Итальянский профессор Микела Эддис описывает эдьютейнмент как одновременное обучение и удовлетворение любопытства, ведущее к глубокому увлечению изучаемым предметом.

Существуют и другие интерпретации этого явления. Думается, что это понятие может осмысливаться двояко: в узком и широком смысле. В первом случае под эдьютейнментом изначально понимали формат телевизионных программ и программное обеспечение образовательного свойства. Эту идею можно проиллюстрировать конкретным примером. В 1943-45 годах по заказу американских военно-воздушных сил США был специально создан мультипликационный фильм «Private Snafu» для обучения солдат. В игровых формах в фильме демонстрировались уроки по обеспечению секретности, меры предосторожности против различных заболеваний, приемы и технологии по предотвращению расовых конфликтов. Посредством развлекательного мультипликационного фильма проводилось наглядное инструктирование солдат. Этот фильм имел наивысшую популярность у солдат в течение долгого времени.

В широком смысле эдьютейнмент может трактоваться также двояко, исходя из ракурса рассмотрения. В одном случае может акцентироваться момент развлечения, а другой – образования. *Образовательное развлечение* – это форма подачи информации, созданная с развлекательной целью, с включениями обучающего компонента или проблематики из определённой области знания. В широком смысле любое введение, например, развлекательных медиа или мультимедиа средств в образовательный процесс может рассматриваться в качестве элементов эдьютейнмента.

Другой подход осуществляется с акцентом на образовательную составляющую. *Развлекательное образование* – это особый способ обучения, в котором профессиональная информация преподносится в яркой, занимательной и в итоге выразительной форме. Такой подход к образованию весьма эффективен, поэтому сегодня он широко используется в различных областях человеческой жизнедеятельности и, особенно, в бизнесе. Это связано с тем, что бизнес наиболее чувствителен к инновациям, которые способны сделать его более успешным, повысить его репутацию и имидж. Поэтому подобные форматы проведения образовательного процесса широко используются в престижных бизнес-школах мира. А сегодня, когда особый статус приобретает креативный класс, для которого формы самовыражения и самореализации, свобода творчества, психологический комфорт и передовые условия профессиональной деятельности иногда значительно важнее уровня финансового вознаграждения, то эдьютейнмент приобретает особое значение во внутрикорпоративном пространстве и сознании.

Эдьютейнмент не обязательно должен быть весёлым и развлекательным, но всегда – интересным и увлекательным. В России термин эдьютейнмент используется преимущественно для описания новой формы развлекательно-образовательного досуга, на которые быстрее всего откликаются современные форматы. Например, электронный ресурс «Theory & Practice» («Теории и практики») презентуется как «платформа для обмена знаниями. Мы создаем среду для тех, кто ищет знания и хочет ими делиться». Известен образовательный проект «Арзамас» [6], позиционирующий себя как «некоммерческий просветительский проект, посвященный гуманитарному знанию. Мы создаем для вас своеобразный университет, который соберет лучших преподавателей и будет строиться прямо у вас на глазах» [6].

Современные технологии позволяют сделать образовательный процесс поливариантным, занимательным, эдьютейментированным, напоминающим приключение с элементами открытия.

В настоящее время известно несколько образовательных и игровых порталов, которые делают получение знаний увлекательным и занимательным. Среди них зарубежные и российские платформы и проекты. Как отмечает директор корпоративных образовательных программ Московской школы управления «Сколково» Павел Лукша: «... Онлайн-платформ Khan Аса-

дему полностью перепозиционировала себя как альтернативу школьным урокам. Активно развиваются форматы школьного edutainment – от Minecraft Edu (образовательная платформа на основе популярной игры Minecraft, целевой аудиторией которой являются школьники от 8 до 14) до проектов типа Classcraft (проект, использующий механику ролевых игр для повышения интереса классов к изучению предметов). Ведущие технологические компании начинают инвестировать в новые образовательные форматы – Google выпустил решение Google.Class, а Facebook объявил о создании сети инновационных школ» [2].

Местом для проведения различных образовательных проектов становится любое нетрадиционное пространство: галерея, студия, парк, офис и даже кафе или ресторан. Различные интернет ресурсы ежедневно анонсируют различные образовательные события, размещает расписание их проведения в Москве, Санкт-Петербурге, Копенгагене и других городах мира. Следует отметить, что не только продвинутые неформальные группы и целевые аудитории используют данный подход, но и официальные представители различных правительственных структур. Департамент науки, промышленной политики и предпринимательства города Москвы использует формат «Научных кафе» для интенсификации обмена знаниями между ведущими научными специалистами, предпринимателями и молодежной средой. Этот формат предлагается не только в Москве, но и в регионах.

Образовательный формат вне стен традиционных институций имеет тенденцию к расширению. В этом отношении конкурентами школам и вузам в Москве становятся известные творческие кластеры: «Артплей», «Винзавод», «Флакон», ПРОЕКТ\_ФАБРИКА, «Красный Октябрь»; авангардные позиции в этом процессе можно отдать «Стрелке» [8]. Доминантой ее деятельности стали именно образовательные программы. Проект превратился в открытый институт, востребованный интеллектуалами [7], с которым сотрудничают весьма известные и признанные западные и отечественные специалисты различных областей знаний.

Популярность приобретают различные мастер-классы по разным видам творчества, экскурсии и лекционные курсы как платные, так и бесплатные. В туристической области относительно продолжительный период времени востребованными являются «образовательные туры».

Описанное выше распространение практики интеллектуального досуга в России вызвано ростом и формированием «среднего класса», и особенно его креативного слоя. «При всех различиях сформировавшегося среднего класса, например, в США, и групп, считающихся отчасти аналогичными, – например, в России или в Бразилии – у них есть значимые черты сходства. Одна из них – высокая оценка образования – и шире вложений в себя, готовность использовать в этих целях существенные ресурсы: время, деньги. Отсюда появление спроса и даже моды на «досуговое» получение дополни-

тельного образования, в том числе – не имеющее обозримых утилитарных задач, и на интеллектуальные развлечения. Ценность праздности для некоторых социокультурных групп уступает место ценности демонстративного потребления образовательных услуг и развивающего развлечения» [3].

Все отмеченные современные образовательные формы и форматы практически всегда включают в себя эстетический компонент. И сегодня он приобретает весьма значительный удельный вес, существенно усиливая коэффициент полезного действия, особенно это становится характерным для креативных образовательных технологий. Это особый инструмент достижения сложных целей и решения непростых задач, в которых эмоциональный компонент не является периферийным. К сожалению, в вузах это недостаточное используется и традиционное преподавание продолжает носить несколько сухой и абстрактный характер.

Обычно преподаватель сосредоточен в первую очередь на том, что сегодня определяют, как контент, то есть на содержании. Содержание, смыслы в первую очередь являются предметом освоения в образовании. Именно они транслируются аудитории, а затем, уже на другом этапе, преподаватель концентрируется на способах обратной связи по этому поводу, чтобы понять, насколько адекватно переданная информация осмыслена и усвоена. Опять-таки внимание обращено к содержанию. Контент всегда первичен. «Чему учим?» – иногда становится важнее, чем другая сторона вопроса: «Как это делаем?» Иными словами, недооценивается значение формы, способа, средств, приемов обучения, арсенал которых в настоящее время чрезвычайно расширился.

Одной из универсальных средств освоения действительности испокон веков является искусство. Его особая действенность определяется не столько содержанием, сколько художественно-выразительной формой. Выготский Л.С. писал, что «произведение искусства является результатом преодоления действительности художественной формой». Перефразируя его можно сказать: процесс обучения есть преодоление сложившихся в этой области привычных стереотипов. Процесс этот будет носить творческий характер только при условии активного поиска оригинальных, эмоционально заряженных форм обучения. Форма должна удивлять, быть выразительной и запоминаемой.

Педагогический процесс – это своеобразное искусство, в котором присутствует и мастерство, и артистизм, и выразительная форма подачи материала.

Креативные технологии, используемые для поиска неординарных идей, сродни художественному творчеству, они дают примеры того, что высокая результативность обучения достижима благодаря включенности в этот процесс эстетического фактора.

Способы постижения знаний многообразны, он может быть увлекательными, необычными, пассивно-созерцательными и интерактивными, диалогичными и монологичными, групповыми и индивидуальными, скучными и увлекательным. Многое здесь зависит от преподавателя-модератора. Поли-

вариантность форм в сфере образования весьма значима. Чем она разнообразнее, тем активнее усваиваются знания, так как к этому процессу присоединяются еще и положительные эмоции. Такого рода эмоции являются стимулирующими.

Каждый, кто работает со студентами, в той или иной мере, сталкивается с проблемой их пассивности или незаинтересованности. Отчасти это напоминает тотальный вирус. Это антипод «благородным эпидемиям» М. Гладуэлла [1], которые можно только приветствовать, когда соревновательный момент стимулирует образовательный процесс, когда появляется здоровый азарт, но такое отношение во многом зависит от модераторов образовательного процесса.

Спектр современных креативных технологий в образовании достаточно широк. Творчество – это мощный стимул и инструмент, которым надо уметь пользоваться. Это не простая формула речи. Креативные технологии, используемые для поиска неординарных творческих идей, могут быть позитивно переосмыслены и плодотворно использованы в современном образовании. Не будем подробно останавливаться на характеристике данных технологий, просто перечислим наиболее известные: «Мозговой штурм» (А. Осборна), катана или гирлянда ассоциаций, синектика или метод аналогий (У.Дж. Гордона), рефрейминг (Х. Алдера), «Шесть шляп» (Э. де Боно), «Open space» (Х. Оуэна) и многие другие [4].

Все названные технологии теснейшим образом связаны с эстетическим началом, так как они построены на продуцировании нового, а процессу любого творчества имманентно присуща связь с эстетическим. Возможно, что при разработке этих технологий об эстетическом факторе специально не задумывались, но от этого он не становится менее значимым.

#### **Список литературы:**

1. Гладуэлл М. Гении и аутсайдеры: почему одним все, а другим ничего / Пер. с англ. О. Галкина. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2013. – 264 с.
2. Лукша П. На перепутье [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vogazeta.ru/ivo/info/14759.html>.
3. Сакоян А. Наука без скуки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://polit.ru/article/2011/07/29/edutainment/>.
4. Хангельдиева И.Г. Креативные технологии в образовании, или как стать креатором. (Опыт переосмысления). Ч. 1. – М.: Издательский дом Международного университета в Москве, 2015. – 122 с.
5. Хангельдиева И.Г., Богданова Е.М. Эдьютейнмент: от телевизионного формата до современных социальных и образовательных // Культура и образование в современном обществе: стратегии развития и сохранения: сб. науч. ст. по матер. всеросс. науч. конфер. междунар. участ. / Отв. ред. Т.В. Коваленко; редкол. И.И. Горлова, В.Е. Науменко, Н.А. Костина. – Краснодар: ООО Экоинвест, 2013. – С. 190-201.



6. <http://arzamas.academy/>.
7. <http://strelka.com/ru/idea>.
8. <http://www.strelka.com>.
9. White, Randy. That is Edutainment. White Hutchinson Leisure & Learning Group, 2003; Walldén, Sari and Soronen, Anne. Edutainment. From Television and Computers to Digital Television. May 2004.

## ОПЫТ ВУЗОВ РОССИИ И БЕЛОРУССИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

© Ширшова И.А.\*

Таврическая академия Крымского федерального университета  
им. В.И. Вернадского, г. Симферополь

Проблематика статьи связана с вопросом совершенствования практической подготовки педагогических кадров в Российской Федерации. Автором обобщен опыт ряда вузов России и Белоруссии по организации педагогической практики и представлены современные формы практической подготовки будущих педагогов.

**Ключевые слова:** педагогическая практика, научно-практическая конференция, банк видеуроков, медиатека, педагогическая мастерская, портфолио, тематический образовательный семинар, специализированный сайт факультета, методический портфель студента-практиканта, «рефлексивный дневник педагогической практики».

Практическая подготовка будущих педагогов к реальным условиям образовательной среды школы – одна из наиболее актуальных проблем в системе педагогического образования. Главнейшим путем решения данной проблемы служит совершенствование организации и проведения педагогической практики студентов в школе, так как именно практика является фундаментом для закладки основных профессиональных компетенций. Педагогическая практика на протяжении многих лет является объектом пристального внимания специалистов. В ряде диссертационных исследований последних лет педагогическая практика рассматривается как фактор личностно-профессионального становления будущих учителей (Саливон Е.Г., 2005), как средство подготовки их к инновационной педагогической деятельности (Неводниченко Н.В., 2005), как условие моделирования общедидактической подготовки студентов (Колодкина Л.С., 2005), как фактор развития профессиональной направленности будущего учителя (Анемподистова С.О., 2007) [2; 4; 5; 7].

---

\* Доцент кафедры Педагогика, кандидат педагогических наук.

Целью данной статьи является обобщение педагогического опыта вузов России и Белоруссии по использованию активных форм организации и проведения практики студентов – будущих педагогов.

Анализ деятельности ряда вузов РФ и ближнего зарубежья позволил выявить такие формы на всех этапах педагогической практики (от начального до заключительного). Как известно, педагогическую практику предваряет установочная конференция, которая является необходимым начальным элементом в ее организации. Но все вузы организуют ее по-разному. Один из вариантов предлагает преподаватели Белорусского государственного педагогического университета имени М. Танка [3]. Они проводят *научно-практическую конференцию*. В отличие от традиционной установочной, она включает несколько этапов. Первый этап – демонстрация показательных уроков учителей-предметников с помощью современных компьютерных технологий. На втором этапе – проведение в режиме круглого стола совместной рефлексии просмотренного материала студентами и преподавателями. Третий этап – «студенческие чтения» (выступление студентов с научными докладами по вопросам педагогики и психологии, методики преподавания предмета и их коллективное обсуждение). Четвертый последний этап конференции – обсуждение задач и содержания предстоящей работы и получение студентами заданий для выполнения их в период практики [3].

На наш взгляд, интересен опыт белорусских коллег по использованию различных форм сотрудничества между вузом и школой [9]:

- взаимодействие *вуза и филиалов кафедр в школах* по повышению качества образовательного процесса посредством расширения сотрудничества коллектива кафедры с учителями-практиками;
- *курсы для студентов* университета по освоению образовательных технологий на базе школы (учителя-предметники организуют тематические семинары для будущих педагогов); проведение открытых уроков и внеклассных мероприятий с элементами новых технологий (документ-камера, интерактивная доска и т.д.);
- создание *банка видеоуроков* и сценариев воспитательных мероприятий, проводимых лучшими учителями и классными руководителями. Полученные материалы используются преподавателями вуза на занятиях по педагогике, психологии и методике преподавания школьных дисциплин;
- организация помощи студентам в проведении экспериментальной работы; выполнении дипломных и курсовых работ;
- совместная деятельность кафедры и школы по *систематизации педагогического опыта учителей*. Полученные материалы обогащают содержание лекций вузовских преподавателей по педагогике и методикам преподавания школьных предметов;
- проведение на базе школ *тематических образовательных семинаров* по обучению процедуре *медиации* – одной из технологий раз-

- решения конфликтных ситуаций в школьной среде. В семинарах принимают участие как представители администрации, учителя, студенты, так и обучающиеся;
- интерес представляют *медиаотеки* – организованное хранилище информационных материалов, которое может быть использовано студентами во время подготовки к занятиям. В состав медиаотеки могут входить: видеозаписи уроков, воспитательных мероприятий, классных собраний, педагогических советов; видеопрограммы, используемые для формирования профессиональных умений и навыков будущих учителей; тематические сборники (видеоматериалы по определенной теме, проблеме; подборка дидактических игр, интерактивных заданий [3].

Заслуживает внимания опыт Московского гуманитарного пединститута, в котором с 2009 года реализуется проект *«Педагогические мастерские»*. Как отмечает О.А. Полежаева, данный проект призван с одной стороны, обеспечить альтернативную практическую подготовку и тем самым повысить эффективность профессионального педагогического образования путем адресной подготовки педагогических кадров по запросам авторских образовательных учреждений, а с другой – обеспечить наших выпускников интересной перспективной работой в лучших образовательных учреждениях Москвы. Важнейшим элементом проекта «Педагогические мастерские» является повышение привлекательности для молодежи карьеры учителя. Средством этого является диалог педагогов и педагогических коллективов лучших образовательных учреждений столицы, студентов и преподавателей, которые выполняют двойную роль, во-первых, демонстрируют успешность профессии, во-вторых, осуществляют эффективную педагогическую деятельность, предоставляя качественное образование [6]. Другим примером служит использование *методического портфеля студента-практиканта* как способа формирования профессиональной компетентности будущего учителя, описанного Г.В. Сороковых [8].

В качестве инновационного подхода можно рассматривать применение *портфолио* в процессе педагогической практики. Адаптированные к отечественным реалиям модели портфолио используются в вузах Москвы, Петербурга, Красноярска, Самары, Казани [10]. Портфолио также уместно для составления отчета о прохождении практики студентов [3]. Нередко традиционные отчеты студентов являются лишь формальностью: читая их, трудно увидеть личность студента, его личностный и профессиональный рост за время прохождения педагогической практики. Подготовка студентами по итогам портфолио выступает в качестве документа, в котором отражены динамика развития студента и результаты его самовыражения. По результатам опросов данная форма представления материалов позитивно оценивается студентами, поскольку открывает возможность их творческой самореализации.

Интересна организация педагогической практики студентов в Якутском государственном университете [3], которая предполагает ее сопровождение с помощью специализированного *факультетского сайта*, содержащего информацию по педагогической практике. Целью сайта является обеспечение методической, теоретической, психологической, информационной поддержки студентов педагогических специальностей вузов и молодых специалистов, выезжающих на педагогическую практику и на работу в школы, расположенные далеко от вуза. Специализированный сайт позволяет обеспечить адресную поддержку студентов в период педагогической практики, скорректировать содержание предметов педагогического цикла на основании обратной связи и, как следствие, повысить качество преподавания и уровень знаний будущих учителей, стимулировать интерес студентов и молодых специалистов к прохождению педагогической практики.

Педагогическая практика является мощным инструментом формирования профессионального опыта именно потому, что создает естественную (реальную, не имитируемую в аудитории) рефлексивную среду. Развивая профессиональную рефлексию (т.е. рефлексию, основанную на соотношении своих возможностей с тем, что требует избранная профессия), будущий учитель не только осознает свою профессиональную роль, но и развивает уже существующие в его сознании представления о школе, детях, особенностях своей педагогической деятельности [1].

В ходе педагогической практики крайне важным этапом, является заключительный – рефлексивный этап. В процессе рефлексивного анализа собственной деятельности студент осмысливает эффективные способы решения профессиональных задач, осознает трудности, возникающие у него в работе, находит грамотные пути их преодоления [1].

Широкую известность получил опыт преподавателей кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, использующих *«Рефлексивный дневник педагогической практики студента»*. В структуру дневника они включили следующие разделы:

1. Общие данные (студент, факультет, группа, информационная страница, групповой руководитель, методист, место прохождения практики, адрес, директор школы, учитель-предметник, сроки проведения практики, руководство к действию). Характеристика становления профессионала (визитная карточка, сундук регалий (мои знания, умения, навыки), мой профессиональный портрет, моя педагогическая концепция).
2. Знакомство с учебным заведением (знакомство с деятельностью учителя (профессиональный портрет педагога), характеристика класса, группы детей, индивидуальная характеристика учащихся).
3. Самооценка (я – учитель, я – классный руководитель, мой стиль общения, мои ученики обо мне, итоги практики, мои размышления).

4. Следует выделить и еще один подход к структурированию дневника практики. В случае его использования дневник становится системообразующим звеном в организации всей практики, поскольку включает в себя комплекс специальных заданий и инструкций по их выполнению, а значит, определяет не только характер осмысления собственного опыта (личная рефлексия), но и содержание профессиональных задач, стоящих перед практикантом (интеллектуальная рефлексия). Кроме того, в этом случае дневник выполняет и функцию своеобразного «путеводителя по практике», поскольку позволяет студенту грамотно ориентироваться в ситуации практикоориентированной деятельности. Использование такой формы дневника можно рассматривать как технологию сопровождения студентов в процессе их личностно-профессионального саморазвития.

В структуре и содержании дневника педагогической практики можно использовать такие формы письменной рефлексии, как эссе, «бортовой журнал», письменное интервью, стихотворные формы рефлексии, карты оценки, методика «Пять пальцев», прием «Доска гласности», формы рейтинговой характеристики дня, события, ситуации, человека, различные формы анализа урока и воспитательного мероприятия, метод социометрии, методика незавершенных предложений [1].

Реализация педагогической поддержки субъект-субъектного взаимодействия возможна с помощью *технологий педагогического сопровождения* будущих учителей (консультирование, тьюторская поддержки, модерирование, супервизия, педагогический коучинг и др.), подробная характеристика которых была дана автором [11].

### Вывод

Практическая деятельность создает условия не только для формирования первичного педагогического опыта у студентов, но и служит важной предпосылкой становления у них профессиональной компетентности. В настоящее время во многих российских вузах идет поиск эффективных форм и методов практической подготовки студентов к профессии учителя. Изучение, обобщение и обмен уже имеющимся опытом работы педагогов оказывают позитивное влияние на решение данной задачи. Перспектива дальнейшего исследования данной проблемы видится в том, чтобы дополнить полученную информацию изучением зарубежного опыта организации и проведения практик и успешно применять его в высшей школе Крыма в целях совершенствования системы практической подготовки педагогических кадров.

### Список литературы:

1. Аверкина Г.В., Щекина С.С. Педагогическая практика как рефлексивная среда формирования профессионального опыта будущего учителя / Г.В. Авер-

кина, С.С. Щекина // Вестник Северного (Арктического) Федерального университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. – 2014. – № 4. – С. 141-147.

2. Анемподистова С.О. Педагогическая практика в системе «колледж-вуз» как фактор развития профессиональной направленности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С.О. Анемподистова. – Великий Новгород, 2007. – 186 с.

3. Демидович М.И. Креативные подходы к организации педагогической практики студентов в вузе [Электронный ресурс] / М.И. Демидович // Репозиторий БГПУ. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/bitstream/d/Могилев.pdf>.

4. Колодкина Л.С. Моделирование общедидактической подготовки студентов-будущих учителей в условиях педагогической практики в университете: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.С. Колодкина. – Ижевск, 2005. – 228 с.

5. Неводниченко Н.В. Педагогическая практика как средство подготовки будущего учителя к инновационной педагогической деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Неводниченко. – Нижний Новгород, 2005. – 282 с.

6. Полежаева О.А. Современные аспекты профессиональной подготовки студентов в рамках педагогической практики [Текст] / О.А. Полежаева // Молодой ученый. – 2012. – № 5. – С. 482-485.

7. Саливон Е.Г. Педагогическая практика будущих учителей как фактор их личностно-профессионального становления: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Г. Саливон. – Комсомольск-на-Амуре, 2005. – 260 с.

8. Сороковых Г.В. Методический портфель студента-практиканта как способ формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков / Г.В. Сороковых, И.В. Шумова // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 1. – С. 54-58.

9. Торхова А.В., Луговцова Е.И. Проблема практикоориентированности подготовки педагогических кадров [Электронный ресурс] / А.В. Торхова, Е.И. Луговцова. – Режим доступа: <http://academy.edu.by/files.pdf>.

10. Шурмелева М.М. Использование технологии портфолио в процессе подготовки студентов к будущей профессиональной педагогической деятельности / М.М. Шурмелева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 206-209.

11. Ширшова И.А. Адаптация молодого учителя к профессиональной деятельности в современной школе // Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия: Проблемы педагогики средней и высшей школы / Гл. ред. Н.В. Багров. – Симферополь: Изд-во ТНУ, 2014. – Том 27 (66), № 3. – С. 3-17.

A decorative border resembling a scroll, with rounded corners and a horizontal bar at the top. The scroll is unrolled at the top and bottom edges, with the ends of the scroll visible on the left side.

**Секция 8**

***СОВРЕМЕННЫЕ  
ИНФОРМАЦИОННЫЕ  
ТЕХНОЛОГИИ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ***

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

© Замарина С.Ю.\*

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа № 5  
имени О.И. Семёнова-Тян-Шанского, г. Мончегорск

В данной статье представлен опыт по использованию информационных технологий и различных Интернет-ресурсов на уроках английского языка в условиях реализации ФГОС. Информатизация работы экономит время учителя и делает более увлекательным процесс обучения для учеников.

**Ключевые слова:** информационные технологии, ИКТ, Интернет-ресурсы, мобильный лингафонный комплекс, учебно-воспитательный процесс, тренировочные и тестовые задания.

Социально-экономические изменения в России вызвали необходимость реформирования системы образования. Принципиальное отличие новых образовательных стандартов заключается в том, что целью являются не предметный, а личностный результат. Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности обучающегося.

Процесс информатизации общества предъявляет новые требования к профессиональным качествам учителя в области использования средств ИКТ. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках английского языка – это необходимое условие и механизм реализации ФГОС. В контексте изучения всех предметов должны широко использоваться различные источники информации, в том числе, в доступном Интернете.

Использование ИКТ на уроках английского языка позволяет организовать самостоятельные действия каждого ученика и реализовать его творческий потенциал [1]. ИКТ применяются на любом этапе урока, а также в процессе общения с родителями, учениками и во внешкольной деятельности [2].

При самостоятельной работе учащийся может использовать компьютерные (электронные) словари, что позволяет многократно увеличить скорость поиска незнакомых слов, а также услышать произношение слов как английское, так и американское. Например, словарь АБВУ Lingvo легко устанавливается на ПК и мобильные телефоны, а с помощью тематических словарей АБВУ Lingvo, созданных преподавателем на основе программной лексики, учащиеся легко могут выучить нужное количество новых слов.

---

\* Учитель английского языка.



Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам – это важный проблемный вопрос современной методики. Компьютерное обучение несет в себе огромный мотивационный потенциал. Применение на уроке английского языка обучающих компьютерных программ, использование мультимедийных досок, планшетов обеспечивают реализацию индивидуального подхода и интенсификацию самостоятельной работы обучающихся.

Обычной формой получения и воспроизведения информации становится мобильный лингафонный комплекс. Лингафонные классы дают возможность обучающемуся индивидуально выполнять тренировочные и тестовые задания, помогают раскрыть его истинный потенциал в изучении английского языка. Применение мобильного лингафонного комплекса дает преподавателю возможность разнообразить методы и формы обучения, что способствует активизации познавательной деятельности обучающихся [4].

При отборе ИКТ для учебных целей необходимо оценивать, насколько они будут соответствовать языковому и общекультурному уровню конкретной группы обучающихся. Немаловажным критерием при отборе материала является также его актуальность, степень новизны и адаптация к обучаемому.

Ресурсы Интернет могут быть использованы на всех этапах обучения английскому языку, особенно важную роль играя при организации самостоятельной работе учащихся. Сеть Интернет – это необъятный источник ресурсов на изучаемом языке и о стране изучаемого языка [3]. Интернет предоставляет громадное информационное поле, содержащее самую разнообразную информацию, и, что очень важно, различные средства оживления восприятия информации: графику, звук, видео. Интернет-ресурсы нужны для получения новой, аутентичной информации, для проверки уровня знаний обучающихся и, конечно, для создания подлинной языковой среды (в условиях международных телекоммуникационных проектов, аудио – и видеоконференций, чатов), способствующей возникновению естественной потребности в общении на иностранном языке и соответственно, повышению мотивации в изучении иностранных языков. Для организации самостоятельной работы по ИЯ возможно создание электронной библиотеки, книги в которой имеют звуковое сопровождение.

В век информатизации использование Интернет-ресурсов в учебно-воспитательном процессе становится неотъемлемой частью работы учителя английского языка. Учебные сайты могут быть различными: российскими, американскими, английскими, канадскими, австралийскими. Интернет-ресурсы для создания тестовых и тренировочных заданий могут быть как бесплатными, так и платными. Как правило, если есть бесплатный набор тестовых и тренировочных заданий ресурса, то есть и платный, содержащий большее количество заданий, и с возможностью установки на домашнем и школьном компьютерах, а также на ноутбуке или планшете. По моему мне-

нию, лучше приобрести Professional edition, так как это позволяет в более полной мере использовать данные ресурсы.

Например, один из канадских школьных Интернет-ресурсов предлагает учителю английского языка около 40 различных видов тренировочной деятельности, позволяя самостоятельно создавать множество тренировочных и тестовых заданий, включая задания на совершенствование и контроль лексических, орфографических, грамматических навыков и понимание прочитанного текста (задания word search, crosswords, vocabulary puzzles, word jumbles и т.д.).

Учитель иностранного языка может использовать ресурсы Интернет на всех этапах обучения, как на уроке, так и для организации внеурочной деятельности обучающегося. При использовании учебных Интернет-ресурсов различной структуры требуется осуществить поиск и отбор необходимых ресурсов и затем научить школьников работать с этими ресурсами. Для создания учебных Интернет-ресурсов с помощью специального программного обеспечения необходимо зайти на сайт и следовать инструкциям по созданию конкретного типа учебных Интернет-ресурсов. В этом случае вновь созданный материал будет автоматически размещен в сети Интернет. Для выполнения задания обучающимся требуется зайти на конкретный сайт разработанного учебного материала в сети Интернет и использовать ссылки для навигации.

На своих уроках в качестве тренировочных и тестовых заданий разных уровней сложности я также использую аутентичные материалы Британского Совета, которые позволяют обучающимся изучать английский язык с помощью интересных игр, подкастов, фильмов и викторин. Эти приложения эффективно улучшают знания учащихся по грамматике, расширяют словарный запас и оказывают неоценимую помощь в подготовке к экзаменам. Многие мобильные приложения обучающиеся могут установить на свои мобильные телефоны и планшеты, чтобы выполнять тренировочные упражнения и проверять уровень языковой подготовки самостоятельно.

Для поддержки учебного процесса с помощью интерактивных приложений был специально разработан сервис LearningApps.org. LearningApps.org является приложением Web 2.0 и содержит интерактивные модули, которые могут быть непосредственно включены в содержание обучения, и которые можно изменять или создавать в оперативном режиме [5]. Задания можно создавать и редактировать в режиме он-лайн, используя различные шаблоны. Сервис дает возможность применения различных типов интерактивных заданий, при этом учитель может создать аккаунт для своих учеников. Следует отметить, что распространение социальных сервисов Web 2.0. открывает широкие возможности для развития различных форм сетевого взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Для тренировки лексики по различным темам рекомендую также использовать достаточно простые, но, тем не менее, интересные задания сайта Learning Chocolate.

Использование информационно-коммуникационных технологий экономит время учителя и делает увлекательным процесс создания тренировочных и тестовых заданий учителем и процесс выполнения таких заданий обучающимися. Учитель может самостоятельно создавать контент и широко использовать в учебных целях. Однако следует помнить, что использование информационных технологий в учебном процессе возможно, только если преподаватель тщательно продумывает цели, поскольку бессистемное использование ИКТ и Интернет-ресурсов вряд ли даст желаемый результат.

### **Список литературы:**

1. Владимирова Л.П. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе – 2002. – № 3. – С. 33.
2. Касьянова В.П. Использование новых технологий при обучении иностранному языку на начальном этапе // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы международной научной конференции, июнь 2011 г. / Отв. ред.: О.А. Шульга. – Уфа: Молодой ученый, 2011. – С. 129-132.
3. Стародубцева Е.А. Применения Интернет ресурсов при обучении иностранному (английскому) языку [Электронный ресурс] // Электронное научное издание «Труды МЭЛИ». – Режим доступа: <http://refdb.ru/look/2305701.html>.
4. Ушаков А.А. Использование лингафонного кабинета на уроках английского языка» [Текст] / А.А. Ушаков // Первое сентября. –2014. – 4 марта. – С. 3-4.
5. Ходакова А.Г., Ульянова Н.В., Щукина И.В. Интернет в обучении английскому языку: новые возможности и перспективы // Учебно-методическое пособие по использованию Веб 2.0 технологий в обучении английскому языку. – Тула: Изд-во «Тульский полиграфист», 2013. – 101 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

© **Калинина Н.Д.\***, **Сатаров А.В.\***, **Смолина Д.С.♥**  
Тульский государственный университет, г. Тула

В статье рассматриваются вопросы особенностей получения высшего образования людьми с ограниченными возможностями, а также возможность предоставления образовательной услуги заявленной категории граждан через сеть Интернет.

---

\* Начальник отдела коммуникаций Интернет-института, доцент.

♥ Директор Интернет-института, профессор.

♥ Инженер отдела коммуникаций Интернет-института.

В современных условиях получение высшего образование – один из важнейших факторов развития личности, и залог успеха современного человека.

Получение высшего образование – это новые возможности, грамотный долгосрочны денежный вклад, новые эмоции, открытия и достижения самого обучающегося.

В табл. 1 приведены данные по количеству образовательных учреждений высшего образования в России с 2005 по 2015 годы, а также количество учащихся по программам разных форм образования [3].

Таблица 1

### Количество образовательных учреждений в России с 2005 по 2015 годы

Годы	Число образовательных организаций	В них студентов – всего, тыс. чел.	в том числе обучавшихся на отделениях			
			очных	очно-заочных (вечерних)	Заочных	экстернат
2005/06	1068	7064,6	3508,0	371,2	3032,0	153,4
2006/07	1090	7309,8	3582,1	372,3	3195,9	159,6
2007/08	1108	7461,3	3571,3	352,9	3367,9	169,2
2008/09	1134	7513,1	3457,2	343,7	3540,7	171,5
2009/10	1114	7418,8	3280,0	323,6	3639,2	175,9
2010/11	1115	7049,8	3073,7	304,7	3557,2	114,1
2011/12	1080	6490,0	2847,7	263,4	3289,7	89,2
2012/13	1046	6073,9	2721,0	229,6	3053,3	70,0
2013/14	969	5646,7	2618,8	189,2	2783,9	54,7
2014/15	950	5209,0	2575,0	158,5	2475,5	-

Из табл. 1 можно сделать вывод о том, что количество учебных заведений сократилось более чем на 100 организаций, а количество студентов почти на треть, причем количество студентов, обучающихся по очной форме практически равно количеству заочников.

Причем, среди студентов имеются и люди с ограниченными возможностями. И их количество с каждым годом уменьшается, хотя количество работающих людей с ограниченными возможностями растет с каждым годом.

В табл. 2 представлены данные по количеству инвалидов в России [3].

Таблица 2

### Количество инвалидов

	2009 г.	2010 г.	2011 г.	2012 г.	2013 г.	2014 г.	2015 г.
Всего инвалидов, тыс. чел.	13074	13134	13209	13189	13082	12946	12924
I группы	1912	1920	1540	1515	1496	1451	1355
II группы	7248	7086	7306	7076	6833	6595	6472
III группы	3399	3609	3822	4038	4185	4320	4492

Причем люди с ограниченными возможностями вполне готовы обучаться по различным образовательным программам. Даже те, кто ограничен в передвижении хочет быть такой же частью общества, как и любой другой социально активный человек.

По состоянию на 2015 год в высших учебных заведениях обучается 16 тысяч 768, причем одна третья часть всех обучающихся поступила в приемную компанию 2014-2015 гг. Данные статистики приведены в табл. 3.

Таблица 3

**Сведения об инвалидах-студентах образовательных учреждений высшего образования**

	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015
Принято студентов-инвалидов	5770	7204	6670	5599	5530	5194	5179
Численность обучающихся	24994	23248	22939	20080	18919	16779	16768
Выпуск специалистов	2463	3040	3080	2783	2712	2500	2561

Реализация прав инвалидов на образование сопряжена с целым рядом проблем, связанных с реформированием системы образования и социальной политики в отношении к инвалидам. С 1930 по 1960 г. вводились первые специализированные программы в технических вузах, ориентированные на отдельные виды инвалидности, в том числе в МВТУ им. Баумана, Северо-Западном политехническом институте в Ленинграде, однако эта проблема являлась периферийной для государственной политики, общественного мнения и системы управления высшей школой в целом. Начиная с 1960-х гг. ряд центральных вузов принимает инвалидов на групповое и индивидуальное обучение, расширяется количество специальностей. Отметим, что до 1990-х гг. социальная политика в отношении инвалидов носила преимущественно компенсационный характер, когда меры сводились к предоставлению универсальных денежных выплат и услуг. Задача приспособления жизненной среды к особенностям и нуждам инвалидов тогда еще не формулировалась. Коренное преобразование политических институтов российского общества стимулировало принятие Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», официально закрепившего цели государственной политики в отношении инвалидов, новые понятия инвалидности и реабилитации инвалидов, изменения институциональной основы политики. Впервые целью государственной политики объявляется не помощь инвалиду, а «обеспечение инвалидам равных с другими гражданами возможностей в реализации гражданских, экономических, политических и других прав и свобод, предусмотренных Конституцией РФ». Правда, при этом сохранились политические и идеологические основания дифференциации причин и «групп» инвалидности и соответствующих им статусов, а также подход к инвалидам как социальному меньшинству, нуждающемуся в специальных условиях и услугах, в реабилитации и интеграции.

С 1990-х гг. политика в отношении инвалидов существенно изменяется, принимаются новые нормативные акты в согласии с международным гуманитарным правом: новая Конституция РФ, Закон РФ об образовании, с по-

правками 1996 г., Закон РФ о социальной защите инвалидов, Национальная доктрина образования в РФ, ряд других нормативных актов, включая приказ Министерства образования Российской Федерации от 12.11.2003 № 4206 «О совершенствовании профессионального образования инвалидов».

Противоречивые представления об инвалидности и неспособность нашего общества признать и принять людей с ограниченными возможностями отражаются в отношении к людям с ограниченными возможностями в России. Инвалиды, зачастую, не уверены, что способны получать высшее образование по двум основным причинам: отсутствие возможности оплачивать свое обучение и неспособность посещать высшее учебное заведение физически.

Первая проблема, в свою очередь, вполне разрешима, о чем говорят данные пенсионного фонда Российской Федерации говорят, что в стране, по состоянию на 2015 год 2 миллиона 473 тысячи работающих инвалида. Динамика представлена на рисунке 1 [3].

Из рис. 1 видно, что в стране 1 миллион 466 тысяч работающих инвалидов III группы, 923 тысячи работающих инвалидов II группы и 82 тысячи работающих инвалидов I группы, что говорит о способности части людей с ограниченными возможностями самостоятельно оплачивать свое обучение.

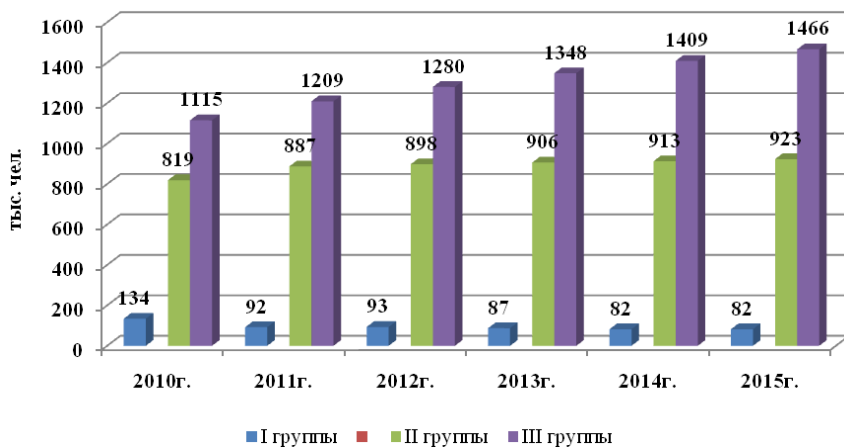


Рис. 1. Динамика количества работающих инвалидов по группам инвалидности

Для решения второй проблемы в стран активно развивается дистанционное образование на базе как крупных, так и небольших заведений высшего образования.

Часто дистанционное образование осуществляется не с помощью какого-то одного средства, а с помощью системы средств, например, телевизионный курс в сочетании с печатными материалами, рассылаемыми по почте

и т.д. Интернет очень успешно используется при таком системном, смешанном подходе к дистанционному образованию, соединяя в себе все достоинства вышеперечисленных средств и используя образы, текст, звук, поиск и реальное общение. Использование Интернета для дистанционного образования требует большего планирования и подготовки, чем все другие виды образования. Подготовка материалов и программ, использующих эти материалы, становится важнейшим компонентом образования.

Все вышесказанное относительно дистанционных образовательных технологий раскрывается в рамках проекта, осуществляемого в Тульском государственном университете. В течение последних двух лет в ТулГУ ведется практико-ориентированное исследование по разработке и одновременной реализации дистанционных образовательных технологий, использующих возможности сети Интернет. Базой для данных исследований является структурное подразделение университета – Интернет-институт ТулГУ, обучение в котором осуществляется с помощью технологий и ресурсов сети Интернет.

К достоинствам Интернет образования можно отнести следующее:

- отсутствие временных ограничений;
- отсутствие пространственных ограничений;
- синхронное общение;
- асинхронное общение;
- линейная и нелинейная формы обучения.

После проведения анализа распространенных систем администрирования и управления учебными ресурсами, выбор был остановлен на среде Moodle [2], базирующейся на базах MySQL, созданной по лицензии GPL, распространенной в передовых странах мира и поставляемой бесплатно. Плюсом данной системы является простота использования, как с точки зрения ее администрирования, так и с точки зрения использования простыми пользователями (студентами, тьюторами). Была проведена модернизация этой среды под задачи Интернет-института ТулГУ. На базе этой системы создан сайт Интернет-института.

Выбор учеником дистанционного курса, отвечающего его целям обучения, гибкость выполнения учебных заданий во времени, использование компьютерных технологий – стимулируют активность учащегося, помогает перевести начальные мотивы деятельности в образовательные цели и задачи.

Творческая ориентация дистанционного обучения предполагает, что оценивается, прежде всего, процесс обучения, его характер, особенности взаимодействия учащегося с педагогом, индивидуальная траектория освоения изучаемых тем, степень отличия предъявляемых результатов от стандартных и общедоступных.

На данный момент в Интернет-институте обучается около 1 300 учащихся, включая иностранных граждан. В учебном процессе принимают участие 73 тьютора из профессорско-преподавательского состава университета.

**Список литературы:**

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. N 61 г. Москва «О Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 20.09.2014).
2. Калинина Н.Д., Смолина Д.С. Электронное обучение: состояние, проблемы, перспективы // Материалы Международной научно-методической интернет-конференции. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. – С. 61-64.
3. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gks.ru/>.

## **ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН КУРСОВ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКЕ**

**© Кашпарова В.С.\*, Синицын В.Ю.♦**

Российский государственный аграрный университет –  
Московская сельскохозяйственная академия им. К.А. Тимирязева, г. Москва  
Институт информационных наук и технологий безопасности  
Российского государственного гуманитарного университета, г. Москва

Рассматривается дидактический потенциал массовых открытых онлайн курсов по экологической тематике. Обсуждаются вопросы смешанного обучения при языковой подготовке студентов неязыковых специальностей. Предлагаются методические рекомендации по применению МООК по экологической тематике в преподавании английского языка.

**Ключевые слова:** устойчивое развитие, экология, информационные технологии, английский язык, смешанное обучение, массовый открытый онлайн курс.

В 2016 году исполняется 150 лет термину «экология», который ввел в научный лексикон выдающийся немецкий биолог Эрнст Геккель. Сейчас постепенно научная дисциплина экология из раздела общей биологии превращается в учение о путях выживания человеческой цивилизации, приобретающая черты глобального мировоззрения.

---

\* Профессор кафедры Иностранных языков Российского государственного аграрного университета – Московской сельскохозяйственной академии им. К.А. Тимирязева, кандидат филологических наук, доцент.

♦ Доцент кафедры Фундаментальной и прикладной математики Института информационных наук и технологий безопасности РГГУ, кандидат физико-математических наук, доцент.



На современном этапе развития общества важность вопросов, связанных с экологическим просвещением и экологической грамотностью, трудно переоценить [1-3]. Не случайно встаёт вопрос об «экологизации образования» [3]. Включение на всех этапах образовательного процесса знаний по «большой экологии» становится обязательным требованием [2]. В процессе освоения всех дисциплин должны затрагиваться вопросы, связанные с формированием экологической культуры и экологической грамотности обучающихся.

Указанные задачи могут и должны решаться также в процессе обучения иностранным языкам. В данной работе рассматриваются вопросы, связанные с преподаванием английского языка студентам неязыковых вузов. Существующие современные информационные технологии позволяют искать и находить разнообразные пути для решения указанных выше задач [4]. Предпринимаются шаги по модернизации практического курса «Иностранный язык» средствами современных технологий [5, 6].

Авторы данной работы имеют опыт использования современных информационных технологий при обучении студентов вузов [7-11]. Применение современных информационных технологий и современных моделей смешанного обучения позволяет добиться улучшения результатов при обучении иностранному языку [12-14]. Представляется, что использование современных знаний по экологии, устойчивому развитию, важных для выживания всего человечества, преподавание английского языка (языка международного общения) с применением современных ИТ, объединяющих весь мир, становится и задачей и путём решения современных вызовов, стоящих перед педагогической общественностью.

Подобный подход к преподаванию иностранного языка целесообразен в первую очередь при обучении студентов-экологов. Он также может быть полезен при подготовке будущих учителей, которым предстоит нести экологическую культуру в школы при обучении школьников своим предметам.

Использование массовых открытых онлайн курсов (МООК) при обучении иностранному языку с применением современных моделей смешанного обучения представляется перспективным. Интересен контент, который является свободно распространяемым, современным, отражающим существующие подходы к изучаемым темам и проблемам. Интересны и подходы к построению лекций, тестов, заданий, структуризация курсов в целом. Использование таких ресурсов даёт безусловные преимущества для преподавателей и студентов, так как предоставляет богатые возможности для поиска и отбора материала, оптимально подходящего для учебных целей. Но использование материалов массовых открытых онлайн курсов требует критической оценки затрагиваемых тем, концепций, подходов к рассматриваемым на МООК проблемам. Необходимо также отметить, что массовые открытые онлайн курсы в подавляющем большинстве не соответствуют Федеральным государственным

образовательным стандартам. MOOK, по мнению авторов, целесообразно рассматривать как часть смешанных моделей обучения. Рекомендации по использованию MOOK описаны авторами в работах [11, 13, 14].

MOOK содержат контент, который можно использовать для создания современных учебных пособий, соответствующих российским стандартам высшего образования. Пособие по английскому языку «Природообустройство и водопользование» [15] построено на актуальном материале по проблемам устойчивого развития, управления водными ресурсами, экологии и экономики. Оно создано с учётом современных информационных и коммуникационных технологий в обучении иностранному языку. Пособие содержит учебные материалы для развития навыков чтения, письма, говорения, аудирования. Задания на аудирование включают ссылки на YouTube. Подготовленные преподавателем задания к видео роликам позволяют использовать их в качестве электронных образовательных ресурсов. Ссылки на Интернет ресурсы (при условии их тщательного отбора преподавателем) помогают решить проблему организации самостоятельной работы студентов.

Пособие [15] рекомендовано УМО по образованию в области природообустройства и водопользования в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям подготовки 20.03.02 и 20.04.02. Пособие может быть использовано не только в работе с бакалаврами и магистрами, но и с аспирантами, получающими подготовку в области природообустройства и водопользования. Пособие позволяет преподавателю осуществлять построение гибких образовательных траекторий в зависимости от потребностей его студентов. Апробация данного пособия подтвердила его эффективность.

Говоря о преимуществах использования массовых открытых онлайн курсов, хочется подчеркнуть, что они должны быть использованы в рамках смешанного обучения. Обучение, осуществляемое только дистанционно, недостаточно для достижения положительных результатов, так как проблема идентификации слушателя курсов, выполняющего зачётные и контрольные работы при дистанционном обучении, в настоящее время не решена. Но использование материалов MOOK, подчас частичное, выборочное, с адаптацией при необходимости, в соответствии с образовательными стандартами и учебными программами может принести пользу.

На кафедре иностранных языков РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева имеется многолетний опыт преподавания английского языка с использованием материалов по экологической тематике, что помогает формированию экологической культуры и мировоззрения, необходимых для современных специалистов в любых областях знаний. В рамках подобного подхода были подготовлены и используются в учебном процессе необходимые словари [16, 17, 10].

В каталоге портала Coursera (<https://www.coursera.org/>) в разделе «Экологические исследования и устойчивое развитие» на январь 2016 года представ-

лено 49 курсов на английском языке. Тематика курсов разнообразна: изменение климата на нашей планете, охрана окружающей среды, энергетическое будущее человечества, рациональное использование сельскохозяйственных угодий, устойчивое производство продовольствия, социальная и экологическая ответственность, проблемы использования водных ресурсов и др.

На взгляд авторов в целях обучения студентов английскому языку могут быть полезны пять MOOK. Их основные характеристики представлены в таблице.

Таблица 1

№ п/п	Название курса, рейтинг (в баллах из 5)	Университет, лектор / автор курса	Продолжительность курса и учебная нагрузка	Формы контроля
1.	Введение в концепцию социально-экологической ответственности (Introduction to Sustainability), 4,7 балла	Иллинойский университет в Урбане-Шампейне, автор Dr. Jonathan Tomkin	8 недель, 8-10 часов в неделю	1-2 теста в неделю, 3 задания, итоговый тест
2.	Век социально-ответственного развития (The Age of Sustainable Development), 4,8 балла	Колумбийский университет, лектор J.Sachs	14 недель, 2 часа на модуль	1 тест в неделю, итоговый экзамен в конце курса
3.	Введение в концепцию устойчивого развития (Introduction to Sustainable Development), 4,7 балла	Колумбийский университет, лектор J.Sachs	3 недели, курс содержит 5 часов видео лекций.	Тесты после просмотра видео лекций
4.	Наше энергетическое будущее (Our Energy Future), 4,8 балла	Калифорнийский университет в Сан-Диего, лектор Dr. Stephen Mayfield	9 недель, количество часов не указано	1 тест в неделю, 2 задания, которые оцениваются однокурсниками
5.	Будущее нашей Земли (Our Earth's Future), 4,6 балла	Американский музей естественной истории, автор Debra Tillinger, Ph.D.	5 недель, 1-3 часа в неделю	1 тест в неделю, экзамен не предусмотрен

Представленные в таблице курсы не требуют предварительных знаний для их изучения, их тематика наиболее общая. Они постоянно открыты для изучения, то есть, доступны в любое удобное для учащихся время, хотя многие из 49 курсов по экологической тематике привязаны по срокам обучения на них к определённому времени, что делает их менее удобными для использования в учебных целях.

Обучение английскому языку на платформах массового открытого образования с использованием экологической тематики полезно начинать уже на первом курсе. При этом необходимо научить студентов использовать массовые открытые онлайн курсы. Это должно происходить под руководством преподавателя, с обсуждением «на земле», то есть в аудитории, и под контролем результатов обучения. Изучать можно отдельные фрагменты курсов или специально отобранные преподавателем электронные образовательные ресурсы, взятые из различных MOOK. Эта работа может явиться важной составляющей частью обучения на первом курсе и позволит подготовить студентов к более интенсивному использованию MOOK.

**Список литературы:**

1. Экологическое образование для устойчивого развития: традиции и новации: коллективная монография / С.В. Алексеев и др. – Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2015. – 324 с.
2. Степанов С.А. Экологическое образование для устойчивого развития как важное направление модернизации высшей школы России: дис. ... д-ра пед. наук / Российский университет дружбы народов. – М.: РУДН, 2011. – 496 с.
3. Соломин В.П., Андреева Н.Д. Экологизация профессиональной подготовки студентов как насущная проблема высшего педагогического образования // Вестник Мининского университета. – 2015. – № 2 (10). – С. 21-25.
4. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании: учебное пособие / П.В. Сысоев. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – 264 с.
5. Борщева В.В., Чекун О.А. Модернизация практического курса «Иностранный язык» для студентов-бакалавров неязыковых факультетов средствами современных технологий // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: сб. научных трудов. – 2015. – Вып. 3. – С. 6-9.
6. Борщёва В.В., Григорян Я.Г. Развитие учебной автономии студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. – 2014. – №. 1. – С. 43-48.
7. Кашпарова В.С., Сорокин А.П., Сеницын В.Ю. Информационные ресурсы сети Интернет для обучения английскому языку // Материалы 3 Всероссийской научно-практической конференции «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования». – Челябинск, 2004. – С. 52 – 55.
8. Кашпарова В.С., Сорокин А.П., Сеницын В.Ю. Опыт использования видеоконференций в международной программе обучения экологов // Материалы XVIII Международной конференции «Применение новых технологий в образовании». – Троицк, 2007. – С. 151-152.
9. Кашпарова В.С., Сеницын В.Ю. Современные сервисы сети Интернет для обучения // Сборник научных трудов II Международной научно-практической конференции «Информатизация и глобализация социально-экономических процессов». – М., 2007. – С. 301-303.
10. Кашпарова В.С., Сеницын В.Ю. Электронный англо-русский словарь по водному хозяйству для студентов технических вузов // Сборник трудов XX Международной конференции-выставки «Информационные технологии в образовании»: Ч. II. – М.: МИФИ, 2010. – С. 33-34.
11. Кашпарова В.С., Сеницын В.Ю. Дистанционный курс по грамматике английского языка // Материалы XXIII Международной конференции «Применение новых технологий в образовании». – Троицк, 2012. – С. 230-232.

12. Кашпарова В.С., Сеницын В.Ю. Смешанное обучение для повышения качества образования // Вестник Учебно-методического объединения по образованию в области природообустройства и водопользования: журнал. – М.: МГУП, 2013. – № 5. – С. 169-174.

13. Кашпарова В.С., Сеницын В.Ю. О практике использования смешанного обучения // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2013. – № 10. – С. 89-92.

14. Кашпарова В.С., Сеницын В.Ю. Смешанное обучение при языковой подготовке магистров-экологов // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2015. – № 32. – С. 88-94.

15. Природообустройство и водопользование: учебное пособие по английскому языку / О.В. Ершова, В.С. Кашпарова, Н.М. Логачёва, В.Ю. Сеницын. – М.: ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, 2015. – 128 с.

16. Зейлигер А.М., Кашпарова В.С. Англо-русский словарь по гидроинформатике. – М.: МГУП, 1997. – 95 с.

17. Кашпарова В.С., Сеницын В.Ю. Краткий англо-русский водохозяйственный словарь. – М.: ВНИИА, 2006. – 220 с.

## **ВИЗУАЛИЗАЦИЯ КОНТЕНТА ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**© Сатаров А.В.\* , Курочкина В.С.♦**

Тульский государственный университет, г. Тула

В статье изложена методическая проработка вопроса создания эффективного педагогического дизайна электронных учебно-методических ресурсов по представлению учебного контента для дисциплин инженерных специальностей, используемых для дистанционного обучения в Интернет-институте Тульского государственного университета.

Особую сложность представляют технические дисциплины в адаптации их в процесс дистанционного обучения, поскольку они сложны в понимании для обучающегося и должны включать в себя не только лекционный материал, но и комплекс различных работ, выполнение которых позволяет закрепить полученные теоретические знания.

Для облегчения понимания и запоминания обучающимся представленного изучаемого материала разработчиками электронных ресурсов осуществляется переработка имеющего печатного материала в более наглядный, систематизированный вид: изменяются способы объясне-

---

\* Директор Интернет-института, профессор.

♦ Инженер сектора по разработке ресурсов технических направлений Интернет-института.

ния отдельных понятий и утверждений и отбираются тексты для замены мультимедийными составляющими, разрабатываются сценарии визуализации модулей для достижения наибольшей динамичности, максимальной разгрузки экрана от текстовой информации и использования эмоциональной памяти обучающегося.

Для закрепления полученных данных в ресурсах имеются мультимедийные лабораторные работы, наполненные озвученными видео- и Flash-роликами, поясняющими порядок подготовки к работе и ход ее выполнения, что позволяет отказаться от проведения реальных (иногда дорогостоящих и опасных) лабораторных работ, но в то же время наглядно показать те физические эффекты, которые проявляются в ходе ее проведения.

**Ключевые слова:** 3D-модель, адаптация дисциплин, анимация, учебно-методические ресурсы, e-learning, эмоциональная память, педагогический дизайн технических дисциплин, Интернет-институт, мультимедийные составляющие, сценарии визуализации модулей.

Сегодня Интернет стал универсальной коммуникационно-информационной средой с комплексом своих специфических информационных технологий, что дает возможность говорить об интернет-образовании (e-learning), понимая под этим термином внедрение интернет-технологий в образовательную деятельность и организованное обучение для различных слоев населения, национальностей и возрастных групп. Все это способствует расширению связей в сфере образования между разными странами и университетами.

В связи с этим в течение последних семи лет в Тульском государственном университете (ТулГУ) ведется практико-ориентированное исследование по разработке и одновременной реализации дистанционных образовательных технологий, использующих возможности сети Интернет на базе Интернет-института [1].

### **Этапы создания педагогического контента в электронных ресурсах для e-learning обучения в инженерных специальностях**

При реализации дистанционных образовательных технологий основной образовательной единицей является электронный учебно-методический ресурс, выполненный по разработанной в Интернет-институте технологии.

Сложность в адаптации дисциплин для применения их в процессе дистанционного обучения представляют электронные учебно-методические ресурсы по техническим дисциплинам, таким как «Инженерная графика», «Сопротивление материалов», «Физико-химические методы анализа», «Электротехника», «Детали машин», «Материаловедение», «Общая энергетика», «Вентиляция», «Кондиционирование воздуха» и др., поскольку они сложны в понимании для обучающегося и должны включать в себя не только минимально-достаточный и информационно-избыточный лекционный материал, но и комплекс контрольных, курсовых, самостоятельных, а также виртуаль-

ных лабораторных работ, выполнение которых позволяет закрепить полученные теоретические знания [2].

Разработчиками электронных ресурсов осуществляется переработка имеющего печатного материала в более наглядный, систематизированный вид.

Разработчики электронных учебно-методических ресурсов адаптируют предлагаемый материал при участии преподавателя-тьютора в определенной последовательности:

- определяют структуру представления контента,
- отбирают тексты, схемы и иллюстрации для замены мультимедийными составляющими,
- разрабатывают сценарии визуализации модулей для достижения наибольшей динамичности, максимальной разгрузки экрана от текстовой информации и использования эмоциональной памяти обучающегося.

В результате совместной работы преподавателя-тьютора и отдела информационных ресурсов создается электронный учебно-методический ресурс, который содержит в себе визуальные и функциональные компоненты, помогающие студентам инженерных специальностей освоить материал самостоятельно и в любое время [3].

### Визуальные компоненты в контенте для e-learning обучения

Первое знакомство обучающегося с учебной дисциплиной осуществляется с помощью видео-презентации преподавателя-тьютора. Видео-презентация представляет собой 30-40-секундный видеоролик, в котором преподаватель-тьютор излагает краткое содержание электронного учебно-методического ресурса, а также озвучивает поставленные цели и задачи изучения дисциплины (рис. 1).

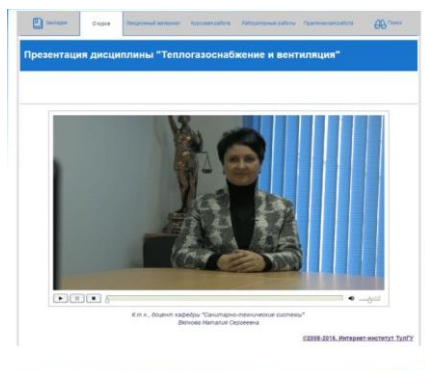


Рис. 1. Видео-презентация ресурса «Теплогазоснабжение и вентиляция» тьютором



Рис. 2. Пример иллюстрации технически сложного устройства в ресурсе «Газоснабжение»

Для лучшего восприятия теоретического материала ресурсы наполняются цветными графическими изображениями, способствующими возникновению интереса к изучаемой дисциплине (рис. 2).

Ресурсы содержат большое количество теоретических сведений с возможностью перехода с помощью гипер-ссылок на сторонние сайты для более углубленного изучения интересующего материала.

Для большей наглядности теоретический материал представлен в виде свернутых таблиц и элементов с возможностью раскрытия их элементов для перехода на более подробное описание (рис. 3).

В процессе создания электронного учебно-методического ресурса используются 3D-модели, анимация (рис. 4), Flash- и видео-ролики, предметно демонстрирующие работу некоторой сложной технической системы.

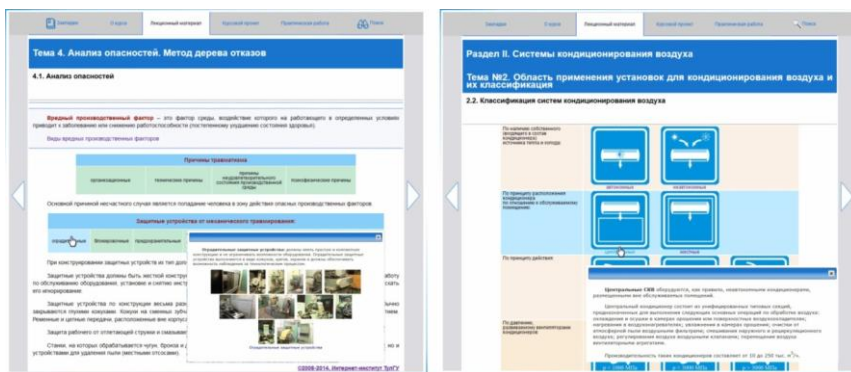


Рис. 3. Пример максимальной разгрузки экрана от текстовой информации с помощью свернутых таблиц и элементов в ресурсах

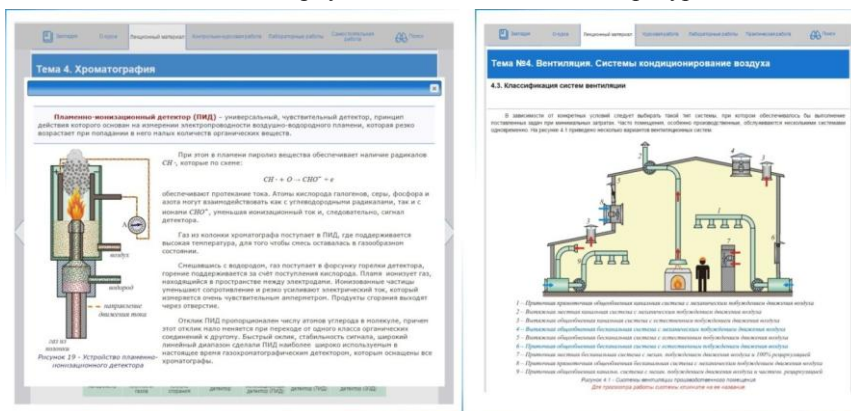


Рис. 4. Пример использования анимации в ресурсах «Физико-химические метода анализа» и «Теплогоснабжение и вентиляция»



Так, например, применение 3D-моделей и Flash-роликов в ресурсе «Инженерная графика» позволяет визуализировать в объеме последовательность построения проекции и использование методов при решении поставленных задач, что невозможно отобразить в печатных источниках (рис. 5). Это благоприятно влияет на правильность и быстроту выполнения необходимых графических работ.

В ресурсах «Газоснабжение», «Кондиционирование воздуха» схемы работы различных электростанций и схемы кондиционирования воздуха были заменены на озвученные Flash-ролики, подробно представляющие принцип работы различных объектов газовых станций, а также движение потоков веществ (рис. 6).

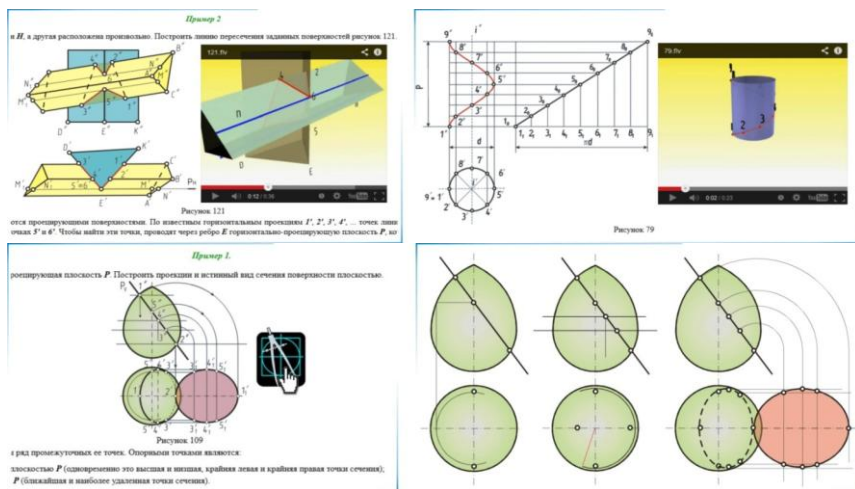


Рис. 5. Пример использования 3D-моделей и Flash-роликов в ресурсе «Инженерная графика»

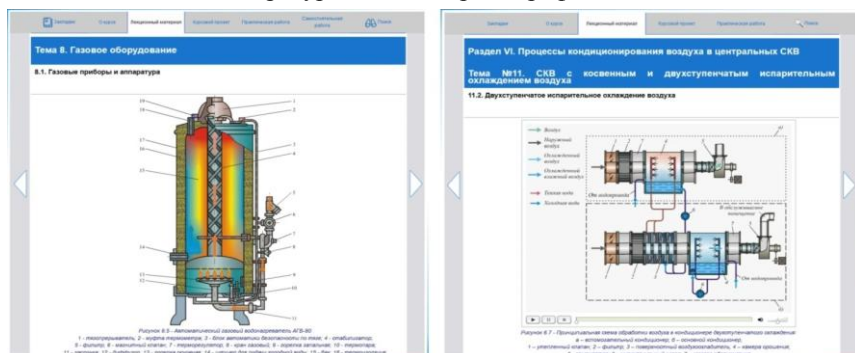


Рис. 6. Пример демонстрации работы технически сложных устройств и систем с посредством озвученных Flash-роликов

Выполнение лабораторной работы виртуально с применением дистанционных технологий позволяет отказаться от проведения реальных, как сезонных работ, например, дисциплин «Теплогасоснабжение и вентиляция», «Отопление», так и дорогостоящих и опасных лабораторных работ по таким направлениям, как «Открытые горные работы», где для проведения эксперимента необходима демонстрация взрывных процессов, оставляя возможность студенту провести эксперимент и наглядно продемонстрировать те физические эффекты, которые проявляются в ходе проведения работы.

В ресурсах «Теплогасоснабжение и вентиляция» и «Механика грунтов» для повышения качества выполнения виртуальных лабораторных работ методические указания наполнены озвученными видео- и Flash-роликами, поясняющими порядок подготовки к работе и ход ее выполнения (рис. 7).

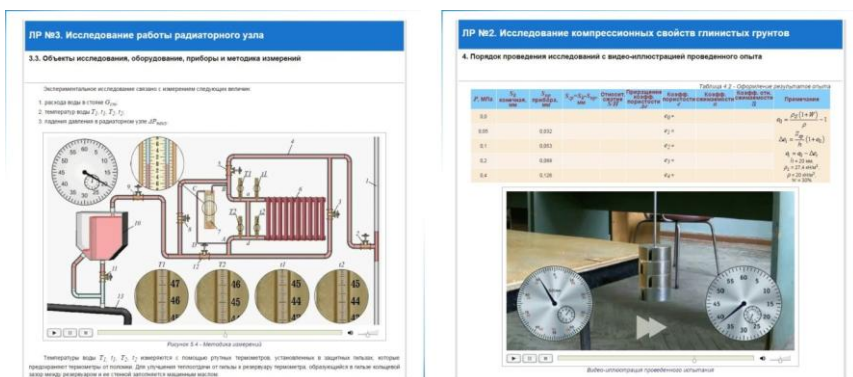


Рис. 7. Пример мультимедийных виртуальных лабораторных работ в ресурсах «Теплогасоснабжение и вентиляция» и «Механика грунтов»

### Функциональные компоненты в контенте для e-learning обучения

Помимо теоретического материала ресурсы содержат необходимые ссылки на нормативные документы (ГОСТы, СНИПы), что позволяет осваивать учебную программу без использования дополнительных литературных источников, а также дает возможность оперативно получать текущую справочную информацию.

Также имеются функции поиска информации по ключевым словам и создания заметок и закладок при чтении.

Список узкоспециализированных терминов с толкованием представлен в виде глоссария. Система навигации курса позволяет в удобном для пользователя порядке изучить требуемый материал.

### Вывод

Таким образом, разработанные электронные учебно-методические ресурсы содержат весь необходимый учебный материал. Их использование не

требует поиска дополнительных источников информации для выполнения студентом графических или расчетных работ.

Внедрение разрабатываемого контента в e-learning позволило более наглядно и динамично представить материал, что улучшает качество понимания изучаемой дисциплины и способствует более ускоренному усвоению материала. Мультимедийные электронные учебно-методические ресурсы отвечают современным требованиям, предъявляемым к организации дистанционного обучения, открыты для постоянного наполнения и созданы в помощь изучающим технические дисциплины.

Разработанные электронные учебно-методические ресурсы используются обучающимися в очной, очно-заочной и заочной форме образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

#### **Список литературы:**

1. Mikhail Gryazev, Alexander Satarov (2013), Modern information and communication technologies at Tula State University, Collection of reports Russian participants of the I International Conference «The I International workshop conference «Modern information and communication technologies in higher education: New education programs, pedagogic with the use of e-learning and education improvement», April 3-4, 2013, University of Rome La Sapienza, pp. 110-113.
2. Dmitry Kornakov, Lyudmila Kurochkina, Alexandr Satarov (2014), Conceptual framework of content for engineering disciplines, Collection of reports Russian participants of the II International Conference «The I International workshop conference «Modern information and communication technologies in higher education: New education programs, pedagogic with the use of e-learning and education improvement», April 9-10, 2014, University of Rome La Sapienza, pp. 58-62.
3. Alexander V. Satarov, Dmitry S. Kornakov, Lyudmila S. Kurochkina, Instructional design of technical disciplines in the implementation of distance education in Tula State University, VIII Guide conference and V Symposium on education and communication (Aracaju, Brazil, Universidade Tiradentes (UNIT)), 19-21 november 2014. pp. 776-790.

A decorative border resembling a scroll, with rounded corners and a small circular element at the top-left and bottom-left corners.

**Секция 9**

***ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА  
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ***

## СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНЦЕПЦИИ WORK BASED LEARNING

© Бавина П.А.<sup>\*</sup>, Чурилина И.Н.<sup>♦</sup>, Егорова Е.В.<sup>♥</sup>

Российский государственный педагогический университет  
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Современные условия развития системы профессионального образования актуализируют роль привлечения работодателя в процесс профессиональной подготовки студентов не только в рамках реализации учебных практик, но и в ходе изучения теоретического цикла образовательной программы. В материалах представлены востребованные технологии обучения в условиях взаимодействия с работодателем в формате концепции «Обучение на основе работы».

**Ключевые слова:** профессиональное обучение, обучение на основе работы, Work based learning, коучинг, Buddying, Counselling, Job shadowing.

Представляется, что в современных условиях развития мировой экономики, появлении на рынке труда новых видов труда, невозможно осуществлять эффективное профориентационное обучение и воспитание студентов в образовательных организациях без тесного взаимодействия с работодателями. Как свидетельствуют результаты анализа нормативно-правовой документации в сфере управления образованием, включенность работодателя не должна ограничиваться исключительно взаимодействием в рамках итоговой аттестации выпускников образовательных программ и в ходе реализации учебных и производственных практик. Взаимодействие вуза и работодателя должно быть инициировано в процессе проектирования образовательных результатов и разработке учебных курсов, в реализации учебных занятий в формате аудиторной и самостоятельной работы, а также в процессе профориентационной работы со студентами. Альянс «вуз-работодатель» не только способствует формированию востребованных профессиональных компетенций у выпускников образовательных программ, но и является ключевым звеном в формировании профориентационной образовательной среды образовательной программы – важным компонентом организационно-педагогической модели.

«Новая» профориентационная образовательная среда должна быть ориентирована на непрерывное взаимодействие с работодателями в процессе проектирования и реализации образовательных программ. Как отмечается в

---

<sup>\*</sup> Доцент кафедры Социального менеджмента.

<sup>♦</sup> Доцент кафедры Социального менеджмента.

<sup>♥</sup> Доцент кафедры Социального менеджмента.

литературе, под образовательной средой понимается дидактическое понятие, отражающее совокупность внутренних и внешних условий, ресурсов развития и образования обучающихся.

Профориентационная образовательная среда в организационно-педагогической модели профориентационного обучения и воспитания студентов понимается как структура, включающая несколько взаимосвязанных уровней:

- *глобальный* уровень, отражающий общемировые тенденции развития культуры, экономики, политики, образования, глобально-информационные сети, влияющие на осуществление профессиональной деятельности в конкретном профессиональном направлении;
- *региональный* уровень (страны, крупные регионы), отражающий образовательную политику, культуру, систему образования, жизнедеятельность в соответствии с социальными и национальными нормами, обычаями и традициями, средства массовой коммуникации, оказывающие влияние на профессию;
- *локальный* уровень, отражающий образовательное учреждение (его микрокультура, микроклимат), ближайшее окружение, семью, как важный компонент формирования профессиональных представлений и ожиданий.

В организационно-педагогическую модель профориентационного обучения и воспитания студентов целесообразно включать *следующие методики*:

- методики, ориентированные на педагогическую концепцию *work based learning*;
- методики, ориентированные на «неприкладные» формы профессиональной ориентации студентов;
- методики педагогического имитационного моделирования.

В современном европейском образовательном пространстве в рамках реализации профориентационной деятельности активно развивается концепция «*work based learning*», которая, по мнению большинства ученых и практиков европейской и отечественной педагогики, определяется как обучение на работе, то есть обучение «на рабочем месте».

Данная концепция позволяет формировать профессиональные представления, а также конкретные прикладные знания и навыки у студентов, непосредственно в ходе выполнения профессиональных задач на базе организаций работодателя при непосредственном консультировании и организационно-педагогической поддержке наставников. В современной практике профессионального обучения и развития можно выделить широкий спектр образовательных технологий и методик, соответствующих концепции «*work based learning*»:

- Коучинг. Ведущие организации коучинга, такие как ICF, ERICKSON определяют его как процесс партнерства, стимулирующий работу мысли и креативность обучающегося, в котором он, с помощью ко-

уча, максимально раскрывает свой личный и профессиональный потенциал. В реализации образовательных программ система коучинга может быть адаптирована к студентам, и представлять собой целенаправленную последовательную программу действий «тьютора-коучера», отражающую индивидуальную работу со студентом в рамках профориентационного развития. Представляется, что в этом случае коучерами могут выступать работники образовательной организации и работники организации работодателя.

- Наставничество – инструментальное обучение. Данная форма обучения представляет собой непосредственное обучение на рабочем месте прикладным навыкам решения профессиональных задач под непосредственным контролем и координацией наставника (представителя организации работодателя).
- Менторинг. Как свидетельствуют бизнес-практики, это длительные отношения между ментором (опытным сотрудником организации) и ментом (обучаемым), когда ментор делится своим опытом, знаниями и связями, а мент развивает свои профессиональные навыки и ищет решение проблем в бизнесе. Применительно к реализации образовательных программ эта форма может быть адаптирована в условиях, когда представители организаций работодателя будут демонстрировать свои профессиональные примеры в формате бинарных лекций, кейсов-иллюстраций, мастер-классов, деловых встреч, а также в ходе реализации учебных практик и стажировок. Представляется, что менторами должны выступать только представители организаций работодателя, которые включаются в реализацию учебных дисциплин и практик.
- Buddying – поддержка и помощь сотрудников для достижения производственных целей. Суть метода – представить друг другу информацию, объективную обратную связь. Это похоже на неформальное наставничество. Используется для обучения персонала в процессе адаптации; для повышения эффективности проведения и изменений в организации; для передачи информации между отделами, а также между организациями, имеющими общие проекты; для развития «поведенческих» навыков сотрудников; как инструмент командообразования. Применительно к реализации образовательных программ данный метод может использоваться как организация участия работодателей в проведении учебных занятий и мастер-классов как на базе образовательной организации, так и в производственном пространстве.
- Counselling – разновидность консультирования для решения определенных профессиональных задач и личностного развития сотрудников. Метод используется для оценки и активного развития в сжа-

тые сроки работников творческих специальностей; для анализа сотрудником своей деятельности и решения возникающих проблем. Данный метод прекрасно реализуется при планировании тем выпускных квалификационных работ студентов старших курсов по заказу работодателей, органов государственного и муниципального управления и представителей бизнеса.

- Job shadowing – наблюдение за действиями сотрудника компании и изучение особенностей его работы. Суть данного метода заключается в том, что обучающийся становится «тенью» опытного сотрудника («ментора») в течение нескольких рабочих дней (от одного до трех). Он имеет возможность обсуждать рабочие ситуации не только с самим сотрудником, но и с другими специалистами, а также получать информацию об особенностях той или иной должности. Метод может использоваться при прохождении студентом учебной и производственной практики, а также для стажеров, выпускников вузов и кадрового резерва.

Ключевыми *принципами* профориентационного обучения и воспитания студентов в реализации основных образовательных программ являются:

- соответствие методик профориентационного обучения и воспитания студентов содержанию профессиональной деятельности выпускника образовательной программы;
- комплексность и непрерывность профориентационного обучения и воспитания студентов в ходе интегрированной научно-образовательной и воспитательной деятельности;
- интеграция профориентационной работы в учебно-воспитательный процесс в ходе освоения образовательной программы;
- системность и востребованность профориентационных образовательных мероприятий в студенческой среде.

Очевидно, что для реализации данной модели профориентационного обучения необходимо участие работодателей в образовательном процессе. Важными условиями привлечения работодателей в реализации образовательных программ:

- заинтересованность работодателя в целенаправленной профессиональной подготовке кадров на замещение вакантных позиций в организации;
- заинтересованность образовательной организации в тесном сотрудничестве с представителями организации работодателя в ходе разработке учебных курсов, учебных практик и прочее;
- создание организационных условий для обеспечения мобильности студентов в рамках учебного расписания занятий;
- создание нормативных документов, регламентирующих механизмы взаимодействия и сотрудничества в образовательном процессе между образовательными организациями и организациями работодателей.



**Список литературы:**

1. Бавина П.А., Агапова Е.Н. Проблема взаимодействия вуза и работодателей в контексте коэволюционного подхода // *European Social Science Journal*. – 2014. – № 12 (51). – С. 372-376.

## **ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПОНЕНТЫ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА**

© **Байбикова Г.В.\***, **Быкова О.В.♦**

Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород  
МОУ ДОД «Детская школа искусств № 1 г. Белгорода», г. Белгород

В статье рассматривается содержание личностных компонентов в структуре профессионального общения педагога-музыканта. Раскрывается специфика ценностной, интеллектуально-художественной, эмоционально-эстетической составляющих музыкально-педагогического общения, определяющих специфику работы в музыкально-исполнительском классе.

**Ключевые слова:** профессиональное общение, музыкально-педагогическое общение, личностные компоненты музыкально-педагогического общения.

Профессиональное общение педагога-музыканта представляет собой сложный и многогранный процесс, в котором наряду с приемами, способами, средствами, механизмами общения, важную роль играют личностные компоненты, характеризующиеся комплексом свойств и коммуникативных качеств личности. Искусство, мастерство музыкально-педагогического общения органически вырастает из индивидуальных способностей и особенностей человека. В области музыкальной педагогики исследователями неоднократно подчеркивалось, что при отсутствии личностных качеств, обеспечивающих оптимальность процесса общения, далеко не каждый высококвалифицированный музыкант может успешно заниматься преподавательской деятельностью.

На конкретную характеристику профессионально-коммуникативной деятельности у того или иного педагога влияют такие содержательные сто-

---

\* Заведующий кафедрой Фортепиано Белгородского государственного института искусств и культуры, кандидат педагогических наук, доцент.

♦ Преподаватель ДШИ по классу фортепиано МОУ ДОД «Детская школа искусств № 1 г. Белгорода».

роны личности, как ценностный, интеллектуально-художественный и эмоционально-эстетический компоненты, динамизирующие и обуславливающие развитие коммуникативных умений [1, с. 33].

*Ценностный компонент* музыкально-педагогического общения, ядром которого можно считать коммуникативную направленность педагога, включает совокупность ценностей, мотивов, потребностей, интересов, побуждающих и направляющих его профессиональную деятельность. Направленность личности определяет успешность и неуспешность педагогической работы.

Специфика коммуникативной направленности педагога-музыканта, заключается в синтезе педагогики и музыкального искусства. Таким образом, можно сказать, что ведущим мотивом, основной побудительной силой творческой деятельности педагога-музыканта является потребность и интерес к музыкально-педагогическому общению.

Подавляющее большинство педагогов-музыкантов, в разной степени исследовавших сферу отношений в индивидуальном музыкальном классе, одним из важнейших факторов успешности общения считали любовь к ученикам. Вполне закономерно, что такая гуманистическая направленность деятельности позволила отечественной музыкальной педагогике, в частности, фортепианной, добиться высочайших результатов в воспитании выдающихся педагогов-исполнителей. Гольденвейзер А.Б., один из основоположников отечественной фортепианной школы, писал: «Я призываю вас любить своих учеников. Ученики простят учителю вспыльчивость, резкость, даже иной раз грубость, если они идут от желания, чтобы ученик играл хорошо. Но ученики ненавидят учителей равнодушных» [3, с. 403].

Практически все педагоги подчеркивают влияние сложившихся отношений на качество и результат деятельности. «Любовь к ученику, особый знак отношения делает педагога, – по мнению В.Г. Ражникова, – безусловно, творческим, то есть изобретательным: ему остро хочется решить проблему, которая стоит между ним, учеником и музыкой. Когда же такого знака отношения к ученику нет или он заменен любовью к музыкальному произведению, ... уровень не превышает специальный и профессиональный. Художник же начинается на более высоком витке. И потому художественных проблем без любви и вдохновения не решить» [5, с. 100].

Можно сделать вывод, что гуманистическая коммуникативная направленность утверждает ценность субъект-субъектных отношений, сотрудничество, открытость в общении; представляет гармоничное и разумное сочетание педагогических и музыкальных интересов; является важным фактором профессионально-нравственного развития личности ученика.

*Интеллектуально-художественный компонент.* Специфика интеллектуальных проявлений в коммуникативной деятельности педагога-музыканта

заключается в сочетании музыкальных и психолого-педагогических характеристик мышления. Музыкальное мышление, являясь одним из центральных ответвлений художественно-образного мышления, определяет особенность мыслительных процессов в музыкально-педагогическом общении.

Тезис о том, что любая мыслительная деятельность человека всегда уходит своими истоками в знание о предмете, что вне знаний не может быть интеллектуальных проявлений, считается общеизвестным. В музыкальной педагогике он конкретизируется призывом – «знать музыкальную литературу, то есть музыкальные произведения, в возможно большем количестве» [4, с. 239].

Таким образом, знание объемного по масштабам музыкального материала, музыкальных «фактов», явлений, закономерностей музыкальной речи служит обязательной предпосылкой развития музыкального интеллекта, дает толчок мыслительным операциям, формирует эти операции, определяет их структуру и внутреннее содержание. В интересующем нас плане важно и то, что способность анализировать и синтезировать, устанавливать взаимосвязи, находить сходство и различие выступает фактором развития профессионально-речевых умений, напрямую влияет на качественный уровень техники музыкально-педагогического общения.

Особого внимания заслуживает то обстоятельство, что музыкальное мышление, беря начало в царстве звуковых смыслов, оперирует в основном образными категориями. Эта мысль наиболее емко выражена в классической формуле В.Г. Белинского: «Искусство есть мышление в образах». Здесь необходимо отметить, что апелляция к образно-ассоциативной стороне музыкального сознания – общепринятый магистральный путь обучения игре на любом музыкальном инструменте.

Характерной чертой музыкального мышления является его ярко выраженная эмоциональная окраска, поскольку образ в музыкальном искусстве всегда наполнен определенным эмоциональным содержанием. Отсюда вытекает еще один важный тезис о том, что вне эмоций музыки нет; вне эмоций нет, следовательно, и музыкального мышления [4, с. 248].

Высокий уровень развития коммуникативных умений педагога-музыканта, помимо развитого музыкального, включает и развитое профессионально-педагогическое мышление, которое позволяет проникать в причинно-следственные связи педагогического процесса, анализировать свою деятельность, предвидеть результаты работы, давать теоретические обоснования своим действиям.

В этой точке рассуждения логично коснуться вопроса о рефлексии (способности к самоанализу и анализу деятельности других), которая, в первую очередь, является систематизирующим личностным свойством, одной из характеристик педагогического интеллекта. Развитие рефлексивных навыков значительно повышает интеллектуаль-

ный уровень, способствует развитию критичности мышления, доказательности и обоснованности собственной позиции, желанию ставить вопросы и вести дискуссию. Рефлексия помогает в решении проблемных коммуникативных ситуаций, проектировании бесконфликтного музыкально-педагогического взаимодействия [2, с. 47-48].

Важной особенностью высокого уровня интеллекта считается его нравственная составляющая, отсутствие которой нередко ведет к манипулятивным действиям, проявлению эгоцентризма и карьеризма.

*Эмоционально-эстетический компонент.* Эмоциональное педагогическое воздействие имеет большое значение на занятиях исполнительским искусством, так как и сфера музыкально-педагогической деятельности, и предмет познания – музыка, содержат эмоционально-образную основу. Творческая деятельность в области занятий искусством требует от человека повышенной эмоциональности, образности мышления, богатства художественных ассоциаций. Поэтому обучение музыкальному исполнительству, даже тогда, когда учитель занят теоретическим анализом или объяснением исполнительских приемов должно быть эмоционально наполненным.

Специфичность коммуникации педагога-музыканта состоит в том, что он организует общение не только с учеником, но и с музыкой – опытом духа – художественным образом, в котором раскрываются эстетические эмоции, художественные настроения, идеалы. Отсюда следует, что отличительными чертами проявления эмоциональной атмосферы на художественных занятиях являются: «эмоциональное событие-переживание», ценностное отношение к произведениям искусства, взрывной характер взаимодействия художественного явления с воспитанником, умение создавать «эмоциональную волну», погружать в нее ученика, таким образом, расширяя круг его эмоциональных впечатлений, помогая ему постигать эмоционально-чувственную природу музыкального произведения [1, с. 18].

Идеи об исключительной значимости эмоционально-эстетического компонента в общении педагога-художника развивает Л.С. Майковская, которая к важнейшим атрибутам педагогического взаимодействия относит создание ситуации эстетической коммуникации [4, с. 22]. Ситуация художественно-эстетической коммуникации, по мнению автора, включает воображение учителя музыки, позволяющее создавать нечто новое в результате переработки прошлого опыта, «заражение» учащихся эстетическими эмоциями, вхождение педагога в творческое состояние, стимулирующее образное мышление, активизирующее слуховую фантазию, помогающее ученику добиться наилучшего воплощения исполнительских задач.

Не менее важна и эстетичная форма трансляции «эмосферы», то есть эстетика вербального и невербального педагогического действия, основанная на саморегуляции, рефлексии, целостности личности, когда гармонично

сочетается художественное и педагогическое мастерство, проявляются артистические умения [1, с. 36].

Таким образом, специфику эмоционально-эстетического компонента музыкально-педагогического общения следует видеть в его эстетизации, (от греч. *aesthesis* – ощущение, чувство) то есть в насыщении чувствами и обогащении знаний эмоционально-ценностными отношениями с одной стороны, с другой – эстетизация может быть рассмотрена как направленность на эстетическое проявление педагогического воздействия с элементами артистизма.

Важной характеристикой эмоциональной сферы личности педагога является эмоциональная саморегуляция. Формирование способности управлять своими эмоциями, развитие навыков владения творческим состоянием чрезвычайно важны для педагога-музыканта, педагога-исполнителя, организатора музыкальной и творческой деятельности на уроке. Нередко неумение педагога сознательно управлять своим эмоциональным состоянием приводит к тому, что он (педагог) становится дополнительным стресс-фактором, разрушающим творческое общение с учащимся. В дальнейшем неминуемо возникают психологические барьеры, мешающие установлению творческих контактов между педагогом и учеником, приводящие, в конце концов, к разрыву личностных отношений. Итак, как видно из анализа выделенных нами личностных компонентов, они выступают ценностным содержанием сознания, регулируют, управляют, развивают профессиональную деятельность педагога, определяя и влияя на его коммуникативное поведение. Недоразвитость личностной составляющей часто бывает причиной несовершенства коммуникативной техники, ее ограниченности, что проявляется в педагогическом эгоцентризме, манипулятивном поведении, конфликтности, неумении найти взаимопонимание с окружающими.

### **Список литературы:**

1. Байбикова Г.В. Основы музыкально-педагогического общения: учебно-методическое пособие. – 2-е издание, переработанное. – Белгород: Издательство БГИИК, 2014.
2. Байбикова Г.В. Обучение студентов технике музыкально-педагогического общения: теория и технология. – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2008.
3. Гольденвейзер А.Б. Статьи, материалы, воспоминания / Под ред. Д.Д. Благого. – М.: Сов. композитор, 1969.
4. Музыкальная психология и психология музыкального образования: теория и практика: учебник для студ. муз. фак. учреждений высш. пед. проф. образования / [Д.К. Кирнарская, Н.И. Кнященко, К.В. Тарасова и др.]; под ред. Г.М. Цыпина. – М.: Издательский центр «Академия», 2011.
5. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. – М.: ЦАПИ, 1994.

## ВЛИЯНИЕ КОНКРЕТНО-ИНДУКТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

© Лаговская Е.В.\*

АОО «Назарбаев Интеллектуальная школа  
физико-математического направления г. Алматы»,  
Республика Казахстан, г. Алматы

В данной статье рассмотрена важность коммуникативных навыков учащихся и исследовано влияние конкретно-индуктивного метода на их развитие на уроках математики. Данный метод интересен тем, что школьникам предоставляется возможность самостоятельного обучения и формулирования необходимых понятий и выводов во взаимодействии друг с другом. Подобная организация уроков способствует формированию речевых компетенций.

**Ключевые слова:** функциональная грамотность, коммуникативные компетенции, самостоятельное обучение, конкретно-индуктивный метод.

Быстрое развитие различных областей науки, культуры и техники требует от каждой личности максимальной самореализации и полезного участия в жизни общества, характеризующееся интеграцией таких качеств, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, готовность обучаться в течении всей жизни.

Подобные качества являются результатом образовательного процесса. Такой результат служит созидательным фактором, движущей силой культурного и социально-экономического прогресса общества и свидетельствует об изменениях в личности обучающихся, значащихся необходимым условием для развития функциональной грамотности школьников.

Функциональная грамотность включает воспитанность человека в духе доброжелательности и дружелюбия, что обеспечивает культуру общения [1]. Таким образом, в основе всех общеобразовательных компетенций лежит коммуникативная грамотность.

Согласно ГОСО в процессе обучения учащиеся должны развивать следующие коммуникативные компетенции:

- 1) умение пользоваться разнообразными языковыми средствами устной и письменной коммуникации;
- 2) умения выбирать разнообразные стили и жанры, адекватные решению коммуникативных задач;

---

\* Учитель математики.

- 3) умение осуществлять продуктивное взаимодействие в ситуациях учебного и социокультурного общения;
- 4) умение оценивать свое участие в коммуникативной деятельности и самокоррекции на этой основе [2].

Коммуникативные компетенции будут способствовать взаимодействию личности с окружающим миром и нормальному функционированию в нем, поскольку эффективность жизнедеятельности зависит от способности к обмену информацией и наличия коммуникативного опыта. А также помогут учащимся формировать в себе *навыки*:

- 1) активного слушания – умение понимать логику и смысл высказывания, извлекать нужную информацию;
- 2) изучающего чтения;
- 3) активного говорения – умение поддерживать беседу на различные темы, грамотно вести диалог, задавать вопросы; логично строить монологическое выступление;
- 4) умения собирать, анализировать и систематизировать необходимый учебный материал, составлять план и строить выступление в соответствии с определенным стилем речи.

Таким образом, формируется способность строить отношения с окружающими людьми, устанавливать контакты, осваивать научную картину мира, самостоятельно создавать алгоритм и план познавательной деятельности, формировать культуру мышления и поведения, добиваться поставленных целей.

Простое наблюдение за современными школьниками позволяет сделать вывод об отсутствии у них правильной грамотной речи, и в частности, математической речи.

Многие учащиеся, добившиеся больших успехов в области математики, не всегда оказываются способными в других областях. На предметах гуманитарного цикла они не в состоянии формулировать суждения и вести развернутые рассуждения, тем самым формируя о себе представление как об учениках с невысокими возможностями. Также заметна некоторая напряженная обстановка в ситуациях, когда учащимся необходимо вести диалог на определенную заранее им неизвестную тему, у них возникает чувство беспокойства перед необходимостью выступить перед аудиторией. И это беспокойство порой перерастает в страх, если аудитория незнакома.

Проводимое анкетирование среди учащихся позволило наиболее четко увидеть коммуникативные проблемы, стоящие перед ними (рис. 1).

Согласно самооценке школьников, лишь 46 % из них полностью уверены в своих коммуникативных умениях и способности вести беседу на достаточно высоком уровне. Но навыки общения 56 % подростков, находятся на интуитивном или бессознательном уровне. Особенностью данного уровня является отсутствие или несистематизированность осознанности выбора

способа общения. Такие учащиеся не всегда понимают сущность и закономерности происходящих процессов, поэтому отбрасывают и стараются не реагировать на возникающие у них мысли при решении каких-либо задач. Они подвластны традиционному мышлению.



Рис. 1. Результаты анкетирования учащихся

Согласно концепции Л.С. Выготского, можно утверждать, что формирование коммуникативных умений детей является одной из приоритетных задач школы, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня коммуникативных умений субъектов общения [3].

Поэтому возникает проблема вывести учащихся на интеллектуальный или сознательный уровень общения, когда в основе общения будут лежать научные знания и творческое вдохновение. Обладая широким спектром коммуникативных возможностей, они смогут ставить вопросы, слушать собеседника, обсуждать с ним различные проблемы, комментировать высказывания, давая им критическую оценку, максимально реализовывать свой потенциал.

В рамках школьного обучения коммуникативные компетенции должны последовательно развиваться во взаимодействии различных видов деятельности, основывающихся на общении участников учебного процесса. Поэтому освоение математики должно сопровождаться изучением не только основных математических понятий, развитием математического мышления, но и других видов мышления.



Принято считать, что школьная математика должна излагаться в виде системы установленных конкретных истин. Она воспринимается как скучная и достаточно сложная наука, направленная только на формальное развитие умственных способностей. Но для того, чтобы учащиеся имели возможность более широкого умственного развития, математическое мышление должно развиваться во взаимосвязи с областями других наук, с явлениями из жизни.

Поэтому возникает *вопрос*: какие методы обучения наилучшим образом могут повлиять на формирование коммуникативных навыков школьников на уроках математики?

Бабанский Ю.К. рассматривает методы обучения как способы упорядоченной взаимосвязи деятельности учителя и учащихся, направленные на решение комплекса задач учебного процесса [4].

Методы обучения должны быть направлены на достижение цели обучения, обеспечивать способ усвоения информации и характер взаимодействия субъектов учебного процесса. В связи с этим, у учащихся будут развиваться коммуникативные навыки, если им предоставлять возможность самостоятельного изучения новых понятий посредством конкретно-индуктивного метода.

Сущность *конкретно-индуктивного метода* состоит в следующем: учащиеся самостоятельно анализируют эмпирический материал, сравнивают, классифицируют, абстрагируют понятия; затем обобщают всю имеющуюся информацию и выделяют общие признаки; на основе синтеза формулируют новое определение, свойства и признаки, обозначающие изучаемое понятие или явление. При необходимости приводятся примеры и контрпримеры.

Конкретно-индуктивный метод обучения предоставляет учащимся большие возможности для самостоятельности. Так, при изучении многих разделов геометрии учащиеся создают модели фигур, изучают свойства геометрических тел по окружающим предметам. Выполняя исследовательскую работу, они используют различные средства устной и письменной коммуникации, активно обсуждая, формулируют гипотезы, термины и выводы.

В основе такого обучения лежит не пассивное слушание и восприятие рассуждений учителя, а активное участие в процессе собственного обучения. Все необходимые заключения формируются самостоятельно при рассмотрении частных случаев и примеров, анализируются, а затем под руководством учителя обобщаются в общие теоремы.

Конкретно-индуктивный метод может давать высокие результаты при выполнении различных видов учебной деятельности. Основанный на активном взаимодействии с применением большого количества лабораторных приемов, он позволяет развивать коммуникативные навыки как во время проведения исследовательской практики, так и при демонстрации результатов (табл. 1).

Таблица 1

**Основные виды учебной деятельности**

Учебная деятельность	Форма предоставления результатов	Коммуникативные и мыслительные навыки
Исследование по изучаемой теме	Доклад, презентация, научный проект	Формулирование вопросов, гипотез, поиск доказательств
Работа с картами, схемами, объектами и окружающими предметам	Обсуждение, дебаты, презентация	Анализ, самостоятельная разработка выводов, составление новых схем и таблиц
Лабораторная работа	Доклад, презентация, эссе	Деятельностные навыки, постановка гипотез и вопросов, аргументация и обоснование
Работа со статистическими материалами	Доклад, презентация	Проведение анкетирований, сбор и анализ данных, формулирование выводов
Практические домашние задания	Доклад, эссе, презентация	Саморазвитие и самовоспитание, творчество и любознательность

Задача учителя состоит в том, чтобы предложить ученикам конкретные примеры для исследования, отражающие основные признаки понятий. Они должны обладать важной характерной чертой – привлекать внимание учащихся. Практическая направленность всех заданий предоставляет ученикам уверенность в достоверности изучаемых явлений. Обсуждение в ходе исследований подталкивает школьников к стремлению проверить истинность преподаваемых им теорий, а не воспринимать на веру научные изречения.

Подобное стремление положительно сказывается на развитии учеников. Так стали заметны изменения по различным параметрам коммуникативных навыков в ходе изучения математических объектов (рис. 2):

- 1) готовность к планированию. Четкий порядок проведения экспериментальных работ способствует формированию умения упорядочить мысли и выстроить последовательность изложения.
- 2) гибкость. Сформированные умения восприятия идей одноклассников стали генератором собственных гипотез, мыслей и выводов. Гибкость мышления позволяет ученикам не спешить с суждениями и заключениями, а в достаточной мере собрать доказательства и убедительно обосновать свое мнение.
- 3) настойчивость. Выработанная настойчивость к решению поставленных задач не позволяет учащимся, столкнувшись с трудностями, отложить решение. Понимая суть обучения, цель и планируя определенный результат, они добиваются успехов в исследовании.
- 4) осознание. Наблюдение за собой и своими товарищами по группе в процессе мыслительной деятельности позволяет отслеживать ход рассуждений. Тем самым выстраивая правильную логическую цепочку, приводящую к формулированию проблемных вопросов или выводов.

5) поиск компромиссных решений. Для того, чтобы принятые решения не оставались на уровне высказываний, учащиеся учатся рассматривать различные точки зрения и пути решения сформулированных задач. Тем самым развивая в себе умение слышать товарищей.

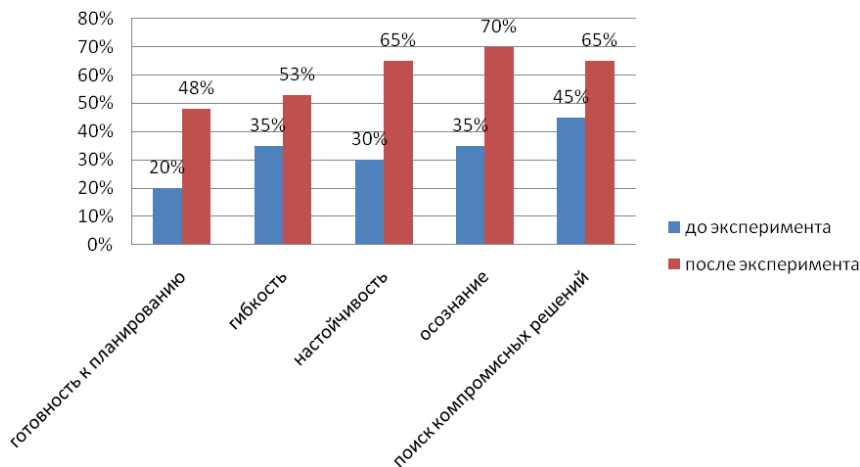


Рис. 2. Основные коммуникативные навыки

Формирующиеся навыки общения оказывают влияние и на изменения уровня развития критического мышления (рис. 3). Характеристикой начального уровня является умение оценивать простые утверждения, находить ошибки, формулировать и отвечать на вопросы низкого порядка. Учащиеся, владеющие базовыми навыками критического мышления, могут сравнивать понятия, анализировать, доказывать справедливость утверждений. Высокий уровень критического мышления отражает навыки самостоятельного воспроизведения собственных идей; на основе имеющихся знаний определять проблемы, пути решения и делать прогноз на будущее.

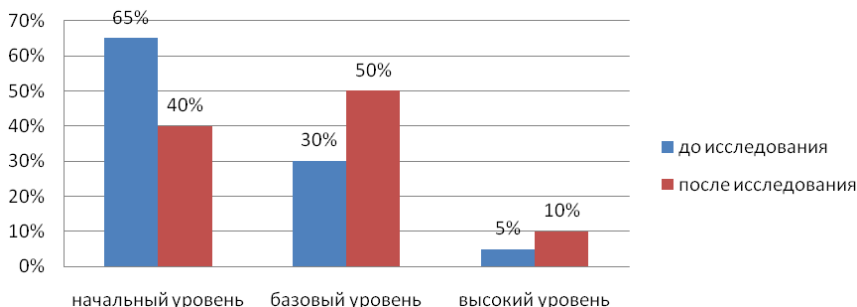


Рис. 3. Уровень развития критического мышления

Таким образом, стали заметны перемены в формировании умений, необходимых современной личности для полноценной жизнедеятельности в обществе. Можно выделить следующие качества школьников, в которых произошли изменения:

- 1) способность к критическому мышлению;
- 2) устремленность к саморазвитию;
- 3) навыки постановки вопросов;
- 4) умение выдвигать гипотезы и проблемы;
- 5) творческое мышление и любознательность;
- 6) умение вести диалог и монологическое выступление;
- 7) социальная ответственность.

Активно-поисковые и интенсивно-творческие виды деятельности, самостоятельное установление математических закономерностей на основе изучения конкретных фактов, приложение этих фактов к решению задач практического характера являются ключевым фактором в развитии коммуникативной грамотности.

#### **Список литературы:**

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога). – Екатеринбург, 2000.
2. Особенности формирования функциональной грамотности учащихся основной школы по предметам естественнонаучного цикла. Методическое пособие. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2013.
3. <http://www.emissia.org/offline/2010/1456.htm>.
4. <http://edusupport.ru/?statya=260>.
5. Халперн Д. Психология критического мышления [Текст] / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПО ХИМИИ СРЕДСТВАМИ ДОМАШНЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА<sup>1</sup>**

**© Пустовит С.О.\***

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского,  
г. Калуга

Автор рассматривает проблему качества обучения школьников химии через эффективность формирования предметных умений. Особое

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Калужской области. Проект «Обучение школьников предметным умениям по химии в свете требований образовательного стандарта нового поколения», № 16-16-40005.

\* Доцент кафедры Химии, кандидат педагогических наук.

внимание уделяет возможности совершенствования экспериментальных умений в процессе выполнения домашнего эксперимента.

**Ключевые слова:** предметные умения, домашний эксперимент, виртуальный и реальный эксперимент, качество обучения.

Отбор содержания, построение структуры, выбор методов и средств обучения химии в средней школе осуществляется на основе «Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (ФГОС). Действующий стандарт является бессодержательным, не предлагая конкретного предметного содержания. В то же время он ориентирует реализацию образовательного процесса на формирование у обучающихся различных способов и подходов к решению познавательных задач, в том числе практической направленности, и устанавливает личностные, метапредметные и предметные результаты освоения основной образовательной программы [8]. Опыт познавательной деятельности учащиеся приобретают в процессе развития предметных умений. Достижению целей совершенствования предметных умений, в свою очередь, способствует учебная деятельность, связанная с активным применением знаний и умений на практике. Одной из основ для развития экспериментальных умений, умений решать химические задачи и пользоваться химическим языком является самостоятельная работа учащихся, значительная часть которой осуществляется за пределами непосредственно урока, например в форме выполнения проектной, исследовательской деятельности, упражнений, индивидуальных заданий, а также домашнего химического эксперимента.

Эксперимент является одним из центральных средств обучения химии и предполагает применение на практике различных групп предметных умений. Домашний химический эксперимент описывают как средство обучения школьников на дому. В то же время всё чаще его характеризуют как возможность повышения познавательных интересов учащихся к изучению химии. Область изучения химии – вещества и химические реакции, которые мы можем наблюдать не только в химической лаборатории, но и в быту. Поэтому учёные-методисты и учителя химии предлагают учащимся общеобразовательных школ выполнять домашние лабораторные опыты и практические работы [1, 3], которые способствуют развитию осознанного отношения к предмету, повышению успешности обучения. В каждом доме есть своеобразная «химическая лаборатория» и опыты с самыми различными веществами можно выполнить в домашних условиях. Однако многие вещества обладают особыми свойствами, и опыты требуют особого оборудования для их проведения.

В домашних условиях учащимися могут быть выполнены различные варианты качественных, в том числе экспериментальных задач. При формировании понятий «чистое вещество» и «смесь» можно выполнить в домашних условиях также следующие опыты, модифицируя демонстрируемые на ком-

пьютере версии опытов по разделению веществ: 1. Разделите смесь речного песка и сахарного песка. 2. Разделите смесь соды и древесного угля. 3. Предложите способ разделения мела и поваренной соли. 4. Перегонка воды [5], хроматография на бумаге (разделение методом хроматографии на бумаге следующих смесей: а) спиртовой раствор «зелёнки», б) водный раствор чёрной туши для чертёжных работ [6] и другие.

Содержание и инструкции для проведения домашнего эксперимента, который можно провести дома, учитель химии может найти в различных источниках, например, интересные опыты описаны на сайте: <http://www.diagram.com.ua/tests/himija/index.shtml>, на котором приводятся занимательные задания экспериментального характера. Среди них – опыты «Адсорбция» (например, применение активированного угля или кукурузных палочек как адсорбентов), «Индикаторы из соков и компотов» (сок чёрной смородины становится красным в растворе кислоты и синим – в щелочном растворе), «Экстракция» (извлечение хлорофилла из зелёного листа при помощи спиртового раствора) и другие [8].

Химический эксперимент в условиях дома может быть организован различными способами. Домашний эксперимент может быть вариантом опыта, выполненного на уроке. Но отсутствие в большинстве случаев возможностей реального проведения классических химических опытов, предусмотренных при изучении школьного курса химии в средней школе, может быть компенсировано различными способами. Во-первых, это модифицирование химических опытов и техники безопасности в сторону их упрощения для проведения в домашних условиях. К примеру, А.В. Федотова и Г.М. Карпов предлагают выполнение химических опытов с твёрдыми или растворёнными веществами, герметично запаиваемыми в легко рвущиеся полиэтиленовые пакетики, помещённые в более крупный и прочный полиэтиленовый пакет, который при проведении реакции остаётся целым [9]. Также возможно конструирование простейших приборов – замкнутых систем, позволяющих демонстрировать или использовать для проведения учащимися-инвалидами отдельных из лабораторных опытов. Так, можно соединить две пробирки с растворами веществ при помощи резиновой трубки, перекрытой зажимом, что предотвратит преждевременное смешивание растворов. Например, при изучении темы «Электролитическая диссоциация» смешивание в одном случае сухих гидроксида кальция и фенолфталеина, а в другом – их растворов выявляет роль воды в процессе диссоциации. Возможно применение других разнообразных самодельных установок из лабораторного оборудования и имеющихся в быту материалов. Реактивы могут быть заменены равноценными, например, проведение реакции нейтрализации соды уксусной кислотой.

Во-вторых, вслед за другими учёными-методистами мы рассматриваем дом в качестве своеобразной химической лаборатории, что позволяет подобрать оборудование и вещества, необходимые для проведения домашних

опытов. Учащиеся способны выполнять отдельные опыты в присутствии родителей и при их помощи выполнить самостоятельно в качестве домашнего задания, что стимулирует развитие познавательного интереса к изучению химии и повышает самооценку обучающегося. Речь идёт о таких опытах как, например, обнаружение крахмала в продуктах питания с помощью йода, экстракция зелёных пигментов из растительных объектов при помощи спиртового раствора, исследование процесса диффузии веществ (при растворении кристаллов перманганата калия, медного купороса), разложение пероксида водорода в присутствии катализаторов-ферментов, исследование растворов веществ при помощи универсальной индикаторной бумаги и многие другие.

Указанные приёмы выполнения химического эксперимента с обучающимися на дому эффективны, повышают наглядность образовательного процесса. Однако они имеют ряд ограничений. Многие опыты не могут быть осуществлены из-за сложности, недоступности оборудования и химических реактивов, невозможности обеспечения техники безопасности в домашних условиях, неспособности учащихся к самостоятельной работе с реальными веществами. Поэтому в качестве одной из возможностей совершенствования экспериментальных умений по химии мы дополняем реальный эксперимент виртуальным. Прежде всего, это использование дисков, содержащих электронные версии химических опытов и виртуальные химические лаборатории.

На уроке электронные версии химических опытов играют роль демонстраций, которые в условиях школы, за исключением опасных, сложных, продолжительных опытов, реально проводит учитель. Данные опыты, как в случае школьного обучения, являются средством инструктажа при выполнении простейших опытов. Примером является демонстрация опасных свойств серной кислоты перед реальным проведением реакции ионного обмена с использованием разбавленного раствора серной кислоты в приборе – замкнутой системе. Демонстрация виртуальных версий опытов способствует концентрации внимания обучаемого, расширяет представления о свойствах веществ.

В развитии экспериментальных умений школьников большое значение имеет практическое обращение с веществами. Реальные манипуляции с ограниченным кругом доступных обучаемым на дому веществами расширяет применение виртуальной лаборатории. Для некоторых детей-инвалидов, обучающихся на дому, данный вид химического экспериментирования является единственно доступным. Также виртуальный эксперимент широко представлен на сайтах, доступных для учителя и учащихся.

Виртуальные химические лаборатории предлагают выполнение химических опытов по всем темам школьного курса химии. Их содержание обращает особое внимание на соблюдение правил техники безопасности. Химические опыты проводятся в представленной на мониторе лаборатории со

всем необходимым оборудованием и химическими реактивами. Учащимся предоставляется возможность собирать химические установки, проводить химические опыты и делать соответствующие измерения, фиксировать результаты [2]. Например, мы формируем умения исследовать состав и свойства веществ при изучении азотсодержащих соединений на уроке, например, на распознавание метиламина, пентена, анилина и уксусной кислоты. Решение он проверяет, используя возможности диска «Органическая химия. 10-11 классы», содержащего отдельные виртуальные опыты [7].

Виртуальный химический эксперимент, выполненный в форме видео и анимации, даёт возможность также предлагать учащимся выполнение и описание химических опытов в форме домашнего задания, что способствует совершенствованию экспериментальных умений по химии. Самостоятельное выполнение химических опытов, способствует формированию у обучающихся на дому познавательных мотивов, развитию интереса к исследовательской деятельности, личностных качеств ученика, осознанию своих возможностей, самоутверждению в процессе выполнения деятельности.

Таким образом, необходимость развития личности обучающихся на дому средствами химии предполагает поиск путей совершенствования образовательного процесса. В настоящее время имеются возможности разнообразить приёмы и способы реализации практической части программы по химии за счёт современных информационных средств, среди которых не последнее место занимают компьютерные технологии, сочетание которых с натурным экспериментом не только позволяет формировать экспериментальные умения по химии, но также отчасти решает проблемы мотивации и развития познавательных процессов школьников в процессе учебной деятельности.

### Список литературы

1. Гурова А.В., Рыбникова О.Е. Домашние практические работы по химии // Химия: методика преподавания. – 2005. – № 1. – С. 70-74.
2. Дорофеев М.В., Нагин Н.А., Луцкая М.Г. Мотивационный ресурс виртуальной химической лаборатории // Химия в школе. – 2008. – № 9. – С. 60-65.
3. Ерёменко Е.Б. Ведение домашнего эксперимента в процессе обучения химии семиклассников [Электронный ресурс]. – ИД «Первое сентября». – Режим доступа: <http://festival.1september.ru>.
4. Занимательные опыты дома [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.diagram.com.ua/tests/himija/index.shtml>.
5. Исаев Д.С. Об использовании домашнего эксперимента в 8-11-м классах // Химия в школе. – 2009. – № 8. – С. 56-61.
6. Нечитайлова Е.В. Информационные технологии на уроках химии // Химия в школе. – 2005. – № 3. – С. 13-15.
7. Органическая химия. 10-11 классы [Электронный ресурс]: поставляется в рамках федеральной целевой программы «Развитие единой образова-



тельной информационной среды» // Образовательная коллекция: 1 С. Лаборатория систем мультимедиа. – Йошкар-Ола: МарГТУ, 2003. – 1 эл. опт. диск (CD-ROM).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx>.

9. Федотова А.В., Карпов Г.М. Из опыта проведения лабораторных работ в условиях домашнего обучения // Химия в школе. – 2005. – № 8. – С. 62–63.

## МОТИВАЦИОННЫЕ БАРЬЕРЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ

© Селеменова Т.А.\*

Санкт-Петербургский университет

Государственной противопожарной службы Министерства  
Российской Федерации по делам гражданской обороны,  
чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий  
стихийных бедствий, г. Санкт-Петербург

Рассматривается проблема возникновения мотивационных барьеров в процессе обучения высшей математике. Уточняется понятие «мотивационного барьера» в учебной деятельности. Раскрываются причины возникновения и намечаются пути преодоления интеллектуально-познавательных и статусно-позиционных барьеров в вузовском курсе математики.

**Ключевые слова:** мотивационный барьер, учебная деятельность, обучение математике в вузе, высшее образование.

Современная концепция высшего образования предусматривает изменение процесса обучения высшей математике по всем трем основным направлениям, включающим его содержание, структуру и методику обучения предмету. Реализация целей ФГОС ВПО невозможна без разработки предметных технологий, согласующихся с данными психолого-педагогических наук, учитывающих специфику изучаемой дисциплины, эффективно способствующих формированию учебной мотивации обучающихся.

Одно из направлений совершенствования обучения математике в вузе связано с оптимизацией последствий проявления психолого-педагогических барьеров, возникающих в процессе учебной деятельности. При разработке

---

\* Профессор кафедры Высшей математики и системного моделирования сложных процессов, кандидат педагогических наук, доцент.

методики, учитывающей особенности учебной деятельности студентов и повышающей эффективность вузовского математического образования, были выделены наиболее значимые при обучении математике барьеры, к которым, по-нашему мнению, относятся мотивационные, когнитивные, семантические и логические барьеры [1].

Наблюдения за учебной деятельностью студентов показывают, что именно мотивационные барьеры оказывают влияние на возникновение, проявление и последствия действия барьеров остальных видов.

Основываясь на современных подходах к исследованию проблемы психолого-педагогических барьеров [2, 3] и собственных исследованиях, под «мотивационным барьером» учебной деятельности будем понимать субъективно переживаемое обучающимся состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого учебного действия, возникающее вследствие проблем мотивационной сферы личности.

Термин «мотивация» используется в качестве общего обозначения для процессов, методов, средств и форм побуждения обучающихся к познавательной деятельности, к освоению содержания образования [4]. Мотивация является главной движущей силой в поведении и деятельности человека, в том числе, при формировании будущего профессионала в процессе обучения в вузе. Именно наличием мотивации объясняется целенаправленность выполняемых действий, организованность и устойчивость целостной деятельности, реализуемой в соответствии с поставленной целью.

Основой для мотивации служат мотивы, которые складываются из конкретных побуждений, стимулов, потребностей, интересов, идеалов и установок, заставляющих личность действовать и совершать поступки. Следует отметить, что мотив, в отличие от мотивации, является устойчивым личностным свойством самого индивида, принадлежит субъекту поведения, изнутри побуждая его к выполнению определенных действий. Сложные динамические системы, обозначаемые термином «мотив», лежат в основе выбора действий и принятия решений, влияют на анализ и оценку сделанного выбора.

Поскольку мотивы являются динамичной, мобильной системой, на которую можно воздействовать и влиять, а эффективность педагогического взаимодействия со студентами и курсантами непосредственно связана с учетом их учебной мотивации, необходимо как можно раньше выявить ее особенности. С этой целью в самом начале изучения математических дисциплин нами проводится анкетирование обучающихся, в результате которого преподаватель получает информацию о наличии интереса к учебно-воспитательному процессу в вузе, отношении к изучаемым учебным предметам, индивидуально-личностных особенностях изучения математики. Осуществляя процесс обучения, необходимо знать, что именно является для обучающегося интересным: логически стройное содержание учебной дисциплины,

методы открытия новых знаний, приемы решения задач, исторические аспекты развития науки и биографии выдающихся ученых, информация занимательного характера.

Для получения первичных выводов о контингенте может применяться методика изучения мотивации обучения в вузе по опроснику, предложенному Т.И. Ильиной. Наличие шкал «Приобретение знаний», «Овладение профессией» и «Получение диплома» позволяет выявить ведущий тип мотивации учебной деятельности студента, причем преобладание мотивации по первым двум шкалам позволяет сделать предположение об адекватности профессионального выбора и удовлетворенности от выполняемой учебно-познавательной деятельности. Следует учитывать, что мотивация обучения имеет тенденцию меняться, поэтому к диагностике мотивов учебной деятельности необходимо прибегать не однократно, а систематически, на протяжении всего времени обучения студента в вузе. Это позволит не только проследить динамику изменения или закрепления ведущих мотивов учебной деятельности, но и позволит прогнозировать возникновение мотивационных барьеров и своевременно осуществлять коррекционную работу [5].

Мотивационные барьеры отражают, прежде всего, закономерности мотивации приобретения знаний и достижения успеха, поэтому в качестве основных нами рассматривались две группы мотивационных барьеров в обучении: интеллектуально-познавательные и статусно-позиционные барьеры.

Среди причин, приводящих к возникновению интеллектуально-познавательных мотивационных барьеров, следует отнести ослабление познавательного интереса, отсутствие потребности в овладении новыми знаниями и умениями, что в реальном учебном процессе обучения математике может, в частности, проявиться в виде интеллектуальной пассивности обучающихся.

В связи с этим в процессе обучения высшей математике необходимо целенаправленно развивать познавательный интерес, использовать весь спектр приемов активизации учебной деятельности обучающихся [6].

Исследования показывают, что основным побудительным мотивом учебной деятельности студентов и курсантов инженерно-технических вузов является получение профессиональных знаний и приобретение навыков их применения в практических условиях. Прагматизм наиболее свойственен курсантам пожарно-технических специальностей вузов ГПС МЧС России, что неизменно приводит к снижению мотивации изучения фундаментальных дисциплин математического цикла, имеющим опосредованное отношение к их дальнейшей профильной деятельности в системе предупреждения и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций [7].

Чтобы оптимизировать проявления возникающих у студентов и курсантов мотивационных барьеров, необходимо усилить прикладную направленность вузовского курса математики, содержательно, методически и технически обеспечить возможность реализации межпредметных связей математики

ческих дисциплин с профессиональными и общеобразовательными дисциплинами, расширив круг решаемых дидактических задач, сделав их профессионально-ориентированными.

При выделении причин возникновения статусно-позиционных барьеров нами учитывалась соответствующая группа мотивов, связанная с самоутверждением индивида в коллективе, стремлением получить признание группы за счет высоких результатов в обучении. На проявление статусно-позиционных барьеров также оказывают влияние социальные мотивы, включающие в себя наличие ответственности, чувства долга за процесс и результаты обучения, понимание социальной значимости учения, стремления в будущем за счет приобретения новых знаний и умений, овладения профессиональными навыками приносить пользу социуму.

В процессе обучения целесообразно выделить обучающихся с выраженными признаками статусно-позиционных мотивов, и предложить им выполнять функции «консультанта» на практических занятиях по математике, а также, учитывая, в частности, специфику обучения курсантов в вузах МЧС России, на занятиях самоподготовки. Этот контингент обучающихся уже с первого учебного курса может активно привлекаться к участию в научно-исследовательской работе, подготовке рефератов, написанию статей, работе математического кружка, выступлениям на конференциях, причем, об их достижениях должно быть известно в академической группе и на учебном курсе. Демонстрация достижений, публичная похвала за хорошее и отличное выполнение работы, сопровождающаяся отражением личностных достоинств обучающегося, его волевых усилий, аккуратности, целеустремленности, индивидуальных интеллектуальных особенностей, креативности повышает внутреннюю мотивацию, уверенность в своих силах, мотивирует на достижение аналогичного или более высокого результата.

Как показывает практика, использование таких форм учебной и внеучебной деятельности способствует оптимизации действия статусно-позиционных мотивационных барьеров, возникающих в процессе обучения математическим дисциплинам.

Следует отметить позитивную роль в оптимизации последствий проявления мотивационных барьеров в обучении математике так называемых традиционно-исторических мотивов, связанных с формированием позитивных стереотипов, которые возникли и закрепились в массовом общественном сознании с течением времени. В России на протяжении многих веков складывалась культура математического образования. Не случайно первым печатным российским учебником стала «Арифметика» Леонтия Магницкого, созданная и изданная по царскому указу Петра I в 1703 году. На фоне общей тенденции снижения престижа знаний, математика сохраняет за собой роль фундаментальной науки, без знания которой, по крайней мере, в

инженерно-технических профессиях не обойтись. Знающий математику, владеющий математическими понятиями, идеями, приемами человек традиционно вызывал уважение, поскольку отличался в рассуждениях последовательностью и логичностью, аргументированностью в обосновании суждений. Сегодня, когда катастрофически падает престиж знания, ослабевает математическая составляющая образования, пока еще не забыты слова великого Ломоносова: «Математику уже за тем изучать должно, что она ум в порядок приводит».

На процесс возникновения мотивационных барьеров оказывает влияние тот факт, что изучение большинства математических дисциплин относится к 1-2 курсам обучения и совпадает с этапом адаптации к образовательной среде, поэтому их проявление может быть связано с особенностями адаптации в вузе.

Как показывает проведенное исследование, конструктивный подход к проблеме оптимизации действия мотивационных барьеров в обучении способствует повышению эффективности вузовского курса математики, усиливает учебную мотивацию, являющуюся ведущим фактором, регулирующим активность, поведение, деятельность будущего профессионала.

### **Список литературы:**

1. Селеменова Т.А., Крюкова М.С. О видах барьеров в педагогическом взаимодействии // Современное образование: содержание, технологии, качество. XXI Международная научно-методическая конференция. Т. 2. – СПб.: Издательство СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2015. – 248 с.
2. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3-18.
3. Вербицкая Т.И. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе обучения иностранным языкам: дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2003. – 196 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2015. – 512 с.
5. Худобина О.Ф. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов: дис. ... канд. пед. наук. – Волгоград, 2007. – 242 с.
6. Селеменова Т.А., Калинина Е.С. Формирование умственных действий в курсе высшей алгебры // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества: Научно-аналитический журнал. – СПб.: Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России, 2011. – № 3 (12). – 96 с.
7. Селеменова Т.А., Калинина Е.С. Виды барьеров в обучении математике курсантов вузов МЧС России // Подготовка кадров в системе предупреждения и ликвидации последствий ЧС. Материалы международной научно-практической конференции. – СПб.: Санкт-Петербургский университет Государственной противопожарной службы МЧС России, 2015. – 92 с.

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© Скрынник Е.А.\*

Бехтеевская средняя общеобразовательная школа  
Корочанского района Белгородской области,  
Белгородская область, Корочанский район, с. Бехтеевка

Статья посвящена проблеме формирования коммуникативных способностей у младших школьников. В статье показано, что системно-деятельностный подход в обучении, обеспечивает успешное формирование коммуникативных способностей у учащихся начальной школы.

**Ключевые слова:** коммуникативные способности, системно-деятельностный подход, обучение младших школьников.

Под коммуникативными способностями понимаются индивидуальные психологические особенности личности, обеспечивающие эффективное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе общения или выполнения совместной деятельности.

Младшие школьники должны уметь контактировать с окружающими (вступать в продуктивные взаимоотношения с взрослыми и сверстниками). Быть активным в беседе, не бояться первым начинать общение, используя при этом знания этикета. Вступать в совместную деятельность со сверстниками (игровую, познавательную, трудовую и т.д.) и проявлять в ней инициативу. Самостоятельно разрешать конфликтные ситуации и т.д.

Школа предъявляет к ребёнку новые требования в отношении речевого развития. Например, при ответе на уроке речь должна быть грамотной, чёткой, выразительной; при общении речевые построения должны соответствовать смысловодержанию, это имеет существенное значение для формирования коммуникативных способностей.

Изучая проблему формирования коммуникативных способностей у младших школьников, выяснили, что единого мнения относительно структуры и компонентов коммуникативных способностей нет. Одни авторы (А.В. Батаршев, В.В. Волкова) в структуре коммуникативных способностей выделяют – коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты, другие (С.В. Петрушин, М.В. Иванова) – когнитивный, поведенческий, волевой, личностный.

---

\* Учитель начальных классов.

Савва Л.И. и Солдатченко А.Л. включают в структуру коммуникативных способностей личностный компонент, состоящий из информационных потребностей и ценностных ориентации. Данный компонент характеризуется умением слушать, воспринимать собеседника, подавать информацию, уметь организовывать и контролировать общение [4].

Лабутова И.В. в структуре коммуникативных умений выделяет три главных компонента: психотехнический (психофизиологическая саморегуляция индивида в общении), экспрессивный (вербальные и невербальные средства общения) и межличностный (связан с процессом взаимодействия, взаимопонимания и взаимовлияния) [5].

Скрыпко М.И. называет такие компоненты характеризующие уровень сформированности коммуникативных способностей как доброжелательность, эмпатия, самообладание в конфликте, гибкость и активность в общении [4].

Воробьева Н.А. рассматривает следующие структурные компоненты коммуникативных способностей: продуктивность и вариативность общения, положительные эмоции, особенность речи и голоса, интеллектуальные качества, эмпатическое отношение, толерантность [2].

На основе анализа психолого-педагогической литературы в младшем школьном возрасте должны быть сформированы следующие структурные компоненты коммуникативных способностей: социальная перцепция (восприятие, понимание и оценка себя, других людей, групп и т.п.); гностические умения, рефлексия, связанная с осознанием, систематизацией и переносом информации; волевые качества; познавательные умения, связанные с особенностями внимания, мышления и памяти; интеракционные умения (умение «подавать себя», умение ориентироваться на собеседника); восприятие и адекватное понимание знаковых систем: вербальной и невербальной, оптико-кинетической (жесты, мимика, пантомимика); умение использовать знаковые системы в целях решения определенных коммуникативных задач.

Часто к началу обучения в школе у детей недостаточно сформированы коммуникативные способности, что проявляется в замкнутости и неуверенности в себе, вследствие чего школьники имеют низкий уровень успеваемости. Например, важным критерием для формирования коммуникативных способностей ребёнка является владение средствами языка: умением свободно выражать свои мысли речевыми средствами, используя при этом различные типы предложений; соблюдать логику передаваемой информации, поскольку важнейшим фактором становления коммуникативной деятельности является потребность и умение пользоваться языковыми средствами в речевой практике.

Для определения уровня сформированности коммуникативных способностей у младших школьников, ежегодно проводится диагностика сформированности уровня коммуникативных способностей у младших школьников. Как правило, диагностика осуществляется как по степени интенсивно-

сти, активности, длительности осуществления контакта, широте круга общения, успешности решения коммуникативных задач. Так и по динамическим характеристикам – легкости и скорости формирования коммуникативных навыков и умений, по соотношению вербальных и невербальных компонентов (выражение лица, позы и жесты, интонация и тембр голоса, межличностное пространство и т.п.), по эмоциональной выразительности и т.д.

Задача системы образования сегодня состоит не в передаче объема знаний, а в том, чтобы научить детей учиться. Этой задаче адекватен системно-деятельностный подход в обучении.

Системно-деятельностный подход обеспечивает участие обучающихся в оценочно-дискуссионной, рефлексивной, проектной деятельности, способствует овладению исследовательской деятельностью. Позволяет использовать в начальной школе следующие технологии: проблемно-диалогическую технологию; технологию оценивания; технологию продуктивного чтения; коллективные способы обучения; технологию развития критического мышления; информационно-коммуникационные технологии; технологию проектного обучения. Данные технологии позволяют успешно формировать коммуникативные способности младших школьников.

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе Стандарта нового поколения, основной результат применения которого – развитие личности ребенка на основе универсальных учебных действий.

В целом системно-деятельностный подход в обучении означает, что в этом процессе ставится и решается основная задача образования – создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной, компетентной и саморазвивающейся личности через активизацию внутренних резервов. Для реализации системно-деятельностного подхода необходимо перейти от освоения отдельных учебных предметов к межпредметному изучению сложных ситуаций реальной жизни. Соответственно, специфические для каждого учебного предмета действия и операции должны быть дополнены универсальными (метапредметными) учебными действиями [1].

К основным видам универсальных учебных действий относятся: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

В сфере коммуникативных универсальных учебных действий школьники приобретут умения учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять сотрудничество и кооперацию с учителем и сверстниками, адекватно воспринимать и передавать информацию.

Системно-деятельностный подход позволяет педагогам внедрять в образовательную деятельность разные типы уроков. Например, уроки развивающего контроля, уроки общения, уроки парной работы и т.д.

На таких уроках происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками, развитие мыслительных процессов, коммуникативных действий,



познавательной активности. Школьники учатся управлению поведением партнера, общению с партнером. Формируются умение организовать учебное взаимодействие в группе, сотрудничество со сверстниками, умение слушать и слышать, давать оценку своим результатам и результатом товарищей.

Структура данных уроков с позиций системно-деятельностного подхода позволяет успешно формировать коммуникативные способности младших школьников и состоит в следующем:

- учитель создает проблемную ситуацию;
- ученик принимает проблемную ситуацию;
- вместе выявляют, обсуждают проблему;
- учитель управляет поисковой деятельностью;
- ученик осуществляет самостоятельный поиск;
- обсуждение результатов.

Системно-деятельностный подход в формировании у младших школьников коммуникативных способностей предполагает наличие у детей: познавательного мотива (желания узнать, открыть, научиться) и конкретной учебной цели (понимания того, что именно нужно выяснить, освоить); выполнение учениками определённых коммуникативных действий для приобретения недостающих знаний; умения контролировать свои действия – как после их завершения, так и по ходу.

В широком смысле системно-деятельностный подход означает способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательно-го и активного присвоения нового опыта, в том числе и коммуникативного.

Таким образом, главной целью образования является развитие личности ученика, его способности самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения. Иначе говоря – формирование умения учиться. Без успешно сформированных коммуникативных способностей достижение данной цели невозможно. Системно-деятельностный подход обеспечивает формирование коммуникативных способностей младших школьников, создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности.

### **Список литературы:**

1. Аксенова Н.И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 140-142.
2. Воробьева Н.А. Структурно-функциональные характеристики семьи как фактор развития коммуникативных способностей старшеклассников: дисс. ... канд. психол. наук. – Кемерово, 2004. – 187 с.

3. Савва Л.И., Солдатченко А.Л. Коммуникативность школьника. – Магнитогорск, 1999. – 32 с.
4. Скрыпко М.И. Развитие коммуникативных способностей подростка в условиях лично-ориентированного тренинга: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2002. – 175 с.
5. Лабутова И.В. Развитие общих коммуникативных умений у студентов-педагогов в условиях интенсивного обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1990. – 16 с.

**Секция 10**

***ДОШКОЛЬНАЯ  
ПЕДАГОГИКА***

# ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИГРЕ НА ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТАХ

© Веселова Т.К.<sup>\*</sup>, Соломыкина Н.Я.<sup>♦</sup>,  
Киселёва М.В.<sup>♥</sup>, Биткова Е.С.<sup>♠</sup>

ГБДОУ Детский сад № 44 Калининского района г. Санкт-Петербурга,  
г. Санкт-Петербург

Данная статья поможет педагогам в работе по обучению детей элементарному музицированию.

*Ключевые слова:* ансамбль, творчество, звук, ритм.

Основной формой музыкальной деятельности в детском саду являются музыкальные занятия. Они объединяют все виды музыкальной деятельности: пение, слушание музыки, музыкально-ритмические движения, игру на детских музыкальных инструментах.

Мы выбрали тему – «Обучение игре на детских музыкальных инструментах» – так как именно детское музицирование расширяет сферу музыкальной деятельности дошкольника, повышает интерес к музыкальным занятиям, способствует развитию музыкальной памяти, внимания, помогает преодолению излишней застенчивости, скованности, расширяет музыкальное воспитание ребёнка.

В процессе игры ярко проявляются индивидуальные черты каждого ребёнка: наличие воли, эмоциональности, сосредоточенности, развиваются и совершенствуются творческие и музыкальные способности.

Обучаясь игре на музыкальных инструментах, дети открывают для себя мир музыкальных звуков и их отношений, осознаннее различают красоту звучания различных инструментов. У них улучшается качество пения (чище поют), музыкально-ритмических движений (чётче воспроизводят ритм).

Для многих детей игра на детских музыкальных инструментах помогает передать чувства, внутренний духовный мир.

Это прекрасное средство не только индивидуального развития, но и развития мышления, творческой инициативы, сознательных отношений между детьми.

Работу по обучению детей игре на музыкальных инструментах мы стараемся проводить организованно и последовательно. Знакомство с инструментами осуществляется как на музыкальных занятиях, уделяя обучению 5-7 минут, так и во время индивидуальной работы с детьми. Вместе с воспи-

---

\* Заведующий.

♦ Музыкальный руководитель.

♥ Старший воспитатель.

♠ Воспитатель.

тателями стараемся применять разнообразные методические приёмы: показ иллюстраций, игрушек, использование музыкально-дидактических игр, фланелеграфа, музыкальных лесенок, слушание музыки в грамзаписи и т.д.

Систематическое применение на музыкальных занятиях различных музыкальных игрушек и инструментов вызывает у детей интерес к таким занятиям, расширяет их музыкальные впечатления, способствует творческой активности.

При обучении дошкольников игре на музыкальных инструментах большое внимание мы уделяем индивидуальной работе, которую проводим на музыкальных занятиях, а также вне их.

Индивидуальные занятия мы стараемся построить так, чтобы заинтересовать детей, увлечь их музыкой. Главная цель таких занятий – усвоение приобретённых умений и навыков, полученных на музыкальных занятиях, развитие у детей музыкальных способностей, памяти, чувства ритма, умения сравнивать и различать звуки.

Мы заметили, что дети, пришедшие из других детских садов, включаются в обучение игре на инструменте неактивно; даже в старших, подготовительных группах можно услышать: «Я боюсь», «У меня не получится». В таких случаях мы приглашаем ребёнка в свободное от занятий время в зал и стараемся прежде всего вызвать желание играть на каком-либо инструменте, показывая приёмы игры на нём. Когда у ребёнка появляются первые успехи, обязательно отмечаем это. После нескольких индивидуальных занятий ребёнок овладевает музыкальным репертуаром и впоследствии становится участником оркестра.

Немало времени мы уделяем и более способным, активным ребятам, с которыми готовим «сюрпризы» для утренников или развлечений. Они, как правило, становятся организаторами различных концертов, музыкально-дидактических игр в свободное от занятий время, помогают детям осваивать игру на инструменте в музыкальном уголке.

В старшей группе на индивидуальных занятиях мы учим детей играть в ансамбле. Поэтому, усвоив часть или всё музыкальное произведение, ребёнок исполняет его с воспитателем или музыкальным руководителем на двух металлофонах. При этом нацеливаем его на то, что необходимо слышать металлофон, на котором играет педагог.

В подготовительной к школе группе требования к игре детей на детских музыкальных инструментах повышаются. Дети играют ансамблем и в оркестре.

Игра в ансамбле или оркестре требует от детей соблюдения общей динамики, темпа, этому мы тоже учим на индивидуальных занятиях.

Некоторые инструменты мы даём детям для самостоятельного обследования, и тем самым ставим перед ними несложные творческие задачи и побуждаем к самообучению. Такие задания мы предлагаем более способным детям, которые сами могут искать способы игры на инструменте.

Познакомить ребят с новым музыкальным инструментом может не только воспитатель или музыкальный руководитель, но и ребёнок.

Например, в «чудесном ларце» находятся инструменты, которые дети определяют по звучанию. Они называют металлофон, триолу, колокольчики, но вот воспитатель достаёт незнакомый инструмент – «Симону» – и предлагает Ане сыграть на нём (мелодия выучена с девочкой заранее). Дети отгадывают мелодию знакомой песни «Смелый пилот». После этого рассматривают инструмент, знакомятся с принципом игры на нём. Лена отметила, что на «Симоне» можно играть так же, как на триоле. На следующем занятии мы предлагаем детям выучить на «Симоне» попевку. Этот инструмент является одним из видов губных гармошек, которые не считаются сложными инструментами, и дети легко справляются с поставленными задачами.

Для закрепления навыков игры на музыкальных инструментах в каждой возрастной группе оборудован музыкальный уголок, в котором есть всё необходимое для самостоятельных занятий и развития творчества детей, в том числе различные музыкальные игрушки и инструменты. Инструменты вносим в уголки только после знакомства с ними на музыкальных или индивидуальных занятиях. Так, в младших группах в уголках могут находиться различные органчики, игрушки-забавы, погремушки, а также музыкально-дидактические игры: «Чей домик?», «Птица и птенчики». Игры вносятся поочередно, одна сменяет другую.

В средней группе дети обучаются игре на металлофоне. Этот инструмент вносим в музыкальный уголок сразу после знакомства. Дети с помощью воспитателя и самостоятельно осваивают навыки игры на нём. Здесь же находятся бубен, колокольчики, лесенка из трёх ступенек. Периодически помещаем такие музыкально-дидактические игры, как «Узнай по голосу», «Тише-громче в бубен бей», «Сыграй, как я», «Чудесный мешочек», «Весёлая пластинка».

В старшей и подготовительной группах по мере необходимости добавляем металлофоны для игры ансамблем. В музыкальных уголках этих групп находятся лесенки с семью ступеньками. Дети самостоятельно закрепляют знания о звуковысотном соотношении. Постепенно, по мере необходимости, мы вносим в уголки те инструменты, с которыми дети знакомятся в процессе индивидуальных занятий, музыкально-дидактические игры («Маленькие песенки», «Ритмическое лото», «Угадай колокольчик», «Повтори», «Определи по ритму»).

У многих ребят есть свои инструменты дома, они с желанием на них играют. Чтобы дети лучше запомнили мелодию, умели правильно пользоваться инструментом, мы даём им задания на дом.

В тёплое время года мы разрешаем брать инструменты на участок, где ребята под наблюдением воспитателя осваивают на них игру.

Во время индивидуальных занятий мы учим детей подбирать знакомые мелодии по слуху.

Занимаясь с детьми индивидуально, мы постоянно помним о том, что должны подготовить их к активной, успешной учебной деятельности в школе.

Индивидуальные занятия увлекают дошкольников своей серьёзной работой. От робких звуков на первых занятиях дошкольники переходят к более уверенному исполнению. Занятия помогают выявить интересы и склонности ребят, воспитывают в детях трудолюбие, усидчивость, силу воли, развивают детское творчество. В процессе систематических занятий у детей вырабатывается осознанное исполнение песен, попевок.

Они с удовольствием повторяют знакомые мелодии в группе и дома, играют в оркестре, аккомпанируют вокальным и танцевальным группам.

В программу утренников входят различные виды музыкальной деятельности: дети поют, танцуют, играют в музыкальные игры, водят хороводы. Использование на праздниках и в развлечениях музыкальных игрушек и инструментов даёт возможность сделать их более интересными, привлекательными, развивает самостоятельную музыкальную деятельность детей, желание выполнять хорошо знакомые движения с игрушками, играть на различных инструментах в группе и дома.

Немаловажную роль на праздниках мы отводим детскому исполнению на инструментах – дети играют в оркестре, небольшими ансамблями, индивидуально. После таких праздников ребята долго живут впечатлениями от него, вспоминают и повторяют понравившиеся им выступления самостоятельно в группе, организуют концерты и выступления оркестра или просто играют индивидуально на различных музыкальных инструментах.

Мы стараемся построить утренник в увлекательной форме, чтобы он доставлял детям радость, расширял их кругозор, обогащал новыми впечатлениями. Программу утренника мы составляем с учётом использования различных музыкальных игрушек и инструментов.

Проведение праздника мы планируем с участием мам и бабушек. Так, в средней группе мамы вместе с детьми играли в оркестре на погремушках, треугольниках, трещотках, колокольчиках (кому какой инструмент достался), а затем приняли участие в музыкально-дидактической игре «Волшебный волчок». Серёжина мама верно определила песенку про ёлочку, которую сыграла я на металлофоне, бабушка Гены – мелодию песни «Петушок», исполненную на триоле. Костина мама правильно отгадала звучание одного из трёх колокольчиков.

Развлечения создают у детей радостное, приподнятое настроение, воспитывают в них гуманные чувства. Чтобы развлечения были интересными, привлекательными, я включаю в их программу игру на музыкальных инструментах.

Составляя годовой план развлечений, мы включаем в него выступления детского оркестра (два раза в год). Дети очень серьёзно относятся к таким концертам. Из числа ребят выбираются дежурные. За пять минут до начала концерта они проходят по всем группам, которые были заранее приглашены

на концерт, и звонким колокольчиком приглашают всех в зал. При входе зрители отдают им пригласительные билеты, которые заранее были принесены в группы, дежурные помогают поудобнее рассадить малышей, следят за порядком, делают замечания тем ребятам, которые разговаривают в зале в полный голос. Когда зрители займут свои места, они представляют «артистов» и передают слово ведущему концерта (ребёнку из подготовительной группы).

На таких концертах ребята исполняют хорошо знакомый репертуар. Играют индивидуально, небольшими ансамблями и оркестром. Между номерами предлагаем всем присутствующим в зале спеть знакомые и любимые песни. Во время исполнения песен «музыканты» отдыхают, а затем продолжают свой концерт.

Несколько раз в году к нам в гости приходят школьники – воспитанники музыкальной школы. В их числе бывает немало наших выпускников. На таких концертах дети всегда присутствуют с большим интересом, внимательно слушают исполнение. Все эти вечера, концерты спланивают детей, прививают им любовь к инструментальной и вокальной музыке, приучают к дисциплине, собранности, внимательности.

Игра детей на детских музыкальных инструментах на утренниках и развлечениях делает эти праздники неповторимыми, интересными и привлекательными, доставляет огромную радость как ребятам, так и гостям.

От праздников, всевозможных развлечений, концертов у детей остаётся много впечатлений. В повседневной жизни у них возникает желание повторить номера из праздничных программ. Для этого мы передаём в группы некоторые атрибуты, украшения, элементы костюмов. Ребята с желанием ходят в группы к малышам, исполняют полюбившиеся песни, танцы, играют на музыкальных инструментах индивидуально и с ансамблем.

В результате последовательных, повседневных занятий по обучению детей игре на музыкальных инструментах уровень музыкального развития дошкольников значительно повысился. Дети научились применять полученные знания, навыки в повседневной жизни, активизировалось их творчество.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ, КАК ПРИЁМА В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЁНКА**

**© Винокурова И.В.\***

Муниципальное бюджетное дошкольное  
общеобразовательное учреждение № 108 «Дружба», г. Калуга

В статье идёт речь о том, что в работе с детьми дошкольного возраста часто встаёт проблема, какой подобрать метод при воспитании нрав-

---

\* Воспитатель высшей квалификационной категории.



ственных ценностей ребёнка и автор предлагает использовать в решении этой проблемы приём воспитания через сказку.

**Ключевые слова:** воспитание, приём, сказка, нравственные ценности.

Работая с детьми, порой бывает сложно подобрать язык общения, который способен достучаться до каждого ребёнка, проникнуть в глубину его детской души. У детей своё мировосприятие, и язык взрослых для них порой оказывается чужд и непонятен. Истины, так понятные взрослому, для детей кажутся загадками. Но находить ниточки, тропинки, связывающие взрослых и детские души необходимо, особенно если работаете с детьми дошкольного возраста, и на педагоге лежит ответственность в их воспитании, разрешении их детских конфликтов самих с собой и внешним миром. В таких ситуациях на помощь приходит обычный язык сказок, пришедший от предков, язык простой и в тоже время сложный по своей нравственной составляющей.

Проблема современного общества – доминирование материальных ценностей над духовными, ведущая как правило к разрушению детских личностей. У детей отсутствует наглядный пример великодушия, справедливости, гражданственности и патриотизма, а это приводит к кризису духовно-нравственных идеалов. И тут действенным средством в воспитании моральных качеств личности выступает опять сказка [1].

Язык сказки – это палочка-выручалочка, когда надо утешить ребёнка, когда надо разрешить детский конфликт, когда необходимо донести до детей новый трудно воспринимаемый детским умом материал. Сказка – зарождает в детской душе духовное начало. Язык сказок помогает ребёнку разобраться в понятиях добра и зла. Урок, который преподносит сказка, идёт не как наставление, назидание, которое, как правило, чаще воспринимается с трудом или не воспринимается совсем, не доходит до глубины детской души, а как что-то волшебное доброе, близкое к миру игрушек, детских фантазий и снов. И именно этот волшебный мир чаще вызывает у ребёнка различные чувства: сострадания и гордости, заботы и уважения и многие другие необходимые детскому индивиду чувства [2].

Очень важно понимать, в какой момент и как преподнести детям тот или иной сказочный сюжет, чтобы он смог достаточно точно проложить ребёнку дорогу в другой мир. Ведь ребёнок, как писал В.А. Сухомлинский «... благодаря сказке познаёт мир не только умом, но и сердцем» [3]. Ребёнок, воспринимая волшебные сюжеты, видит за ними реальную жизнь и представляет себя в различных ситуациях, оценивает свои действия и поступки и отвечает себе на вопрос: «А как поступил я – правильно или неправильно?». А также в этот момент наблюдает и запоминает, как повели себя в различных случаях другие люди. В частности, его сверстники.

К примеру, знакомство детей с простой, в чём-то наивной сказкой «Заюшкина избушка» раскрывает перед ребёнком представления о героизме и

трусости, хитрости и прямотуши. Ребёнок, слушая сказку, и сам опосредованно проживает в ней, проходя все сюжеты шаг за шагом, откликаясь на все события, выражая своё отношение к каждому персонажу, к проявлению добра и зла. Герой этой сказки – заяц пробуждает в душе ребёнка сострадание, переживание за его судьбу, желание помочь. Хитрость лисы раскрывает понятие о несправедливости, жестокости и порождает желание противостоять этим порокам. В этот момент в сознании ребёнка определяются и закладываются нормы поведения. И какой бы ни был неправдоподобный петух, который ходит в сапогах и несёт косу на плечах, он является героем – образцом добродетели и справедливости. В отличие от него собака, волк и медведь в данной сказке показывают образец трусости. И уже в реальной жизни, когда кому-то рядом нужна будет помощь, то положительная модель поведения сама всплывёт в сознании ребёнка, и послужит образцом для дальнейшего действия.

Для полного ощущения нравственных ценностей, заложенных в сказке, помогает драматизация самой сказки, когда ребёнок примеряет на себя образ того или иного персонажа и становится непосредственным участником данного сюжета. В этот момент он примеряет на себя не только роль героя, но и проживает данные качества личности, воспринимая сказочные законы с его правилами и нормами поведения. Проигрывая роль волка из сказки «Заюшкина избушка», ребёнок, несмотря на грозный облик данного персонажа, проживает другую роль – роль труса, осознавая в тот момент всю негативность этого качества. Одновременно ребёнок наблюдает за качествами петуха – в принципе обычной домашней птицы, но в образе победителя, демонстрирующего храбрость и героизм. Ощувив на себе состояние трусости, стыда за свой поступок, проиграв роль в образе отрицательного персонажа, в следующий раз, в определённой жизненной ситуации, подсознание ребёнка отметит негативность поступка и персонажа, и ребёнок постарается не допустить осуществления такого варианта развития действий (событий), в которых он будет похож на отрицательного героя сказки.

Очень эмоционально воспринимается детьми конец счастливой сказки – это, буря восторженных эмоций, которые ребёнку хочется запомнить и проигрывать в жизни ещё не один раз, и обязательно в роли положительных героев, в роли победителей добра и обладателей позитивных качеств. При постановке детьми сказки те, кто оказались носителями образов труса, хитреца и т.п., как правило, не желая оставлять в памяти эти негативные ощущения, просят поменяться ролями и так же ощутить на себе образ победителя, как дети, которые играли роль положительного героя.

А после прочтения или просмотра сказки можно подключить детей к обсуждению: почему так получилось, что можно было сделать, чтобы волк не ощущал себя трусом, а заяц несчастным. В этот момент у детей рождаются модели жизненных ситуаций, представленные в сказке. Модели, воз-

никающие применительно к сказочным героям, запоминаются как варианты выхода из сложных жизненных ситуаций. К примеру, волк, так испугавшийся лисы, вполне мог дожидаться медведя и собаки и вместе с ними выгнать лису. В сознании ребёнка закрепляется понимание того, что любое дело, которое трудно выполнить одному, легко преодолеть сообща. Можно обсудить с детьми и другой выход из данной ситуации, который предложат дети. Заяц мог бы убедить лису, что жить вдвоём им было бы куда веселее до тех пор, пока не настанут погожие дни, и когда они смогут построить ещё одну лубяную избушку, теперь для лисы. Вникая в суть подобных ситуаций, ребёнок приходит к очень полезному выводу, что в любом деле необходима смелкалка.

На следующем этапе можно предложить детям найти себя в данной сказке, вспомнить различные случаи из жизни, схожие с сюжетом и попробовать проанализировать свои действия, проведя параллель с действиями героев сказки. К примеру, в обычной ситуации, когда кто-то один из детей просит других помочь ему в постройке фигур из кубиков или из снега и слышит отказ от одного, от другого. И только лишь третий отзывается на помощь, и в результате задуманное построено. Оба счастливы и дальше играют вместе. Так возникает параллель между жизнью и сказкой: отказавшие в помощи подобны трусливым волку и собаке. А тот, кто не побоялся трудностей, получил награду в виде друга в игре.

Для дошкольников разных возрастов возможно использование сказок в целях воспитания в другом виде. Старшим дошкольникам можно предложить обратное действие – по своим поступкам сочинить сказку, где всё доброе и позитивное награждается, а зло и негатив наказываются. Ведь никому не хочется за сломанную игрушку оказаться пойманным в паутину к пауку или превратиться в маленького комарика. А потому, принимая правила такой игры, все стараются совершать добрые поступки, отражающие нравственные качества личности, принятые не только в сказках, но и в реальной жизни. Ведь, к примеру, за помощь кому-либо можно попасть в придуманную детьми сказку в виде супер-героя или примерить корону принца или принцессы.

Использование сказки, как метода или приёма в воспитании дошкольников предполагает правильный выбор сказки в соответствии с возрастом детей. Ведь не каждая заложенная в сказке нравственная составляющая найдёт правильный отголосок в каждом ребёнке. Так, для старших дошкольников образцом смелости и храбрости станут истории про Илью Муромца и Добрыню Никитича. А малыши этих сказок даже не поймут и уж тем более не смогут почерпнуть из них никакой жизненный урок. Зато сказка «Заюшкина избушка» будет понятна и близка всем. Урок трудолюбия малыши хорошо усвоят из сказки «Колобок», а дети постарше – почерпнут его из сказок «Хаврошечка», «Царевна-лягушка». Из сказки «Морозко», на примере

родной дочери старика, дети любого возраста поймут, что за трудолюбие всегда бывает вознаграждено. А из сказки «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка» дети почерпнут для себя, что не послушание приводит к беде. Как в данной сказке братец Иванушка, не послушавшийся старшей сестры и выпивший воды из козлиного копытца, становится козленочком. А в другой сказке – «Гуси лебеди», которая будет понятна как старшим, так и младшим дошкольникам опять же не послушание приводит к беде из-за того, что сестра не выполнила наказ родителей и не уберегла своего братца. И в результате братца унесли гуси к Бабе Яге. А чтобы исправить свою оплошность, своё невнимание к наказу родителей, сестрице пришлось преодолеть много трудностей. А была бы она внимательна и послушна – этого можно было избежать.

Хочется подметить следующее, что народная сказка не ограничивается объективным изображением хороших и плохих сторон характера и поведения героев. Сказка стремится силой фактов убедить тех, кто её читает или слушает в правильности своей морали.

Ребёнку трудно оперировать отвлеченными понятиями и намного легче воспринять идею добра и зла, хорошего и плохого, на фактах, на конкретных примерах и нагляднее всего это можно проследить именно в сказках. Она ставит и помогает решить моральные проблемы. В сказке все герои имеют четкую моральную ориентацию. Они либо целиком хорошие, либо целиком плохие, либо из плохих, получив жизненный сказочный урок, становятся хорошими и такими остаются до конца сказки. Это очень важно для определения симпатий ребенка. В этот момент он чётко для себя проводит разграничение добра и зла, формируя свои собственные сложные и амбивалентные чувства. И конечно ребенок почти всегда отождествляет себя с положительным героем.

Очень важно, подходя в работе с детьми к подбору той или иной сказки, заранее для себя, как для педагога, определить, какая проблема требует в данный момент разрешения. Если это проблема недружного детского коллектива, то и сказка должна показывать не просто образец дружбы, но и то, какие трудности и беды можно преодолеть дружным коллективом. («Теремок», «Репка», «Зимовье» и др.).

Таким образом, для полноценного развития личности детей – необходимо работать с ними в этом направлении с раннего возраста. И одним из продуктивных приёмов может быть использование сказок, которые способны пробуждать и закреплять в детях такие ценности, как духовность, гуманность, милосердие. И необходимо учитывать, что приём этот будет продуктивным лишь при систематической работе. А при подборе материала можно использовать в работе любые сказки, так как каждая из них несёт в себе нравственную составляющую, заложенную в сказке изначально.

**Список литературы:**

1. Лисица В.А. Развитие духовно-нравственных качеств личности через приобщение к народной культуре / В.А. Лисица // Дополнительное образование и воспитание. – 2011. – № 11. – С. 20-22.
2. Духовно-нравственное воспитание в системе муниципального образования [Текст]: программа / А.А. Смирнов, В.А. Судницина, М.А. Белашова [и др.] // Методист. – 2011. – № 8. – С. 21-27.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. Издательство «Радяньска школа», 1985. OCR Конник М.В. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.ru/KIDS/SUHOMLIN-SKIJ/serdce.txt>.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОВРЕМЕННОМУ ВОСПИТАТЕЛЮ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

© Зоря И.А.\*

Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

В статье рассматривается вопрос о том, что необходимость обновления образования сегодня требует от педагогов знания тенденций инновационных изменений в системе современного образования: отличий традиционной, развивающей и личностно-ориентированной систем педагогической деятельности, понимания сущности педагогической деятельности, знания ИКТ форм и методов обучения, владениями различными технологиями включая умение анализировать, оценивать и эффективно применять технологии в собственной педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональный стандарт, ключевые области стандарта педагога, квалификация воспитателя, профессиональная компетенция, профессиональная ИКТ-компетентность, региональное дополнение к профессиональному стандарту.

В связи с модернизацией образования важной тенденцией современного общества является ускорение темпов стандартизации различных видов деятельности человека, а также интеграция и гармонизация всех стандартов в единую систему информационного общества. Впервые в российском образовании разработана концепция и содержание профессионального стандарта педагога.

Данный стандарт педагога, предполагает смену морально устаревших документов, до сих пор регламентировавшим педагогическую деятельность

---

\* Магистрант кафедры Педагогика и психологии профессионального образования.

(громоздкие квалификационные характеристики, должностные инструкции, обременяющие воспитателя формальными требованиями и дополнительными функциональными обязанностями, отвлекающими от непосредственной работы с детьми и т.п.), призван, прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию.

В то же время, расширяя границы свободы педагога, профессиональный стандарт одновременно повышает его ответственность за результаты своего труда, предъявляя требования к его квалификации, предлагая критерии ее оценки.

Профессиональные стандарты потребовали внести ряд существенных правовых изменений. Так, например, 15.12.2012 года вступил в силу Федеральный закон от 03.12.2012 № 236-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статью 1 Федерального закона «О техническом регулировании». Этим законом, в частности, в Трудовой кодекс РФ введены понятия «профессиональный стандарт» и «квалификация работника» [7]. Приказом Минтруда России от 12.04.2013 № 148н утверждены Уровни квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов. Установлено девять уровней квалификации, которые применяются при разработке профессиональных стандартов для описания трудовых функций, требований к образованию и обучению работников.

Согласно части 2, статьи 195.1 Трудового кодекса РФ профессиональный стандарт – это характеристика квалификации, которая необходима работнику для выполнения определенного вида профессиональной деятельности.

Профстандарты призваны заменить Квалификационные справочники (Тарифно-квалификационный справочник работ и рабочих профессий (ЕКАТС) и Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (ЕКС). Если тарифно-квалификационные справочники освещают вопрос «что должен уметь делать работник?», то профстандарт отвечает на вопрос «как он должен это делать?», чтобы достичь максимальной эффективности труда.

План разработки профессиональных стандартов на 2012-2015 гг. утверждён Распоряжением Правительства РФ от 29.11.2012 № 2204-р [5].

Согласно п.п. «а» п. 25 Правил разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов, утвержденных Постановлением Правительства РФ от 22.01.2013 N 23, профессиональные стандарты можно использовать:

- а) работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, разработке должностных инструкций, тарификации работ, присвоении тарифных разрядов работникам и установлении систем оплаты труда с учётом особенностей организации производства, труда и управления;
- б) образовательными организациями профессионального образования при разработке профессиональных образовательных программ;

в) при разработке в установленном порядке федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования.

Профессиональный стандарт педагога утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н и имеет официальное название «Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Стандарт вступает в силу с января 2017 года. Профессиональный стандарт педагога призван повысить мотивацию педагогических работников к труду и качеству образования, и предназначен для установления единых требований к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности [4].

Основная цель педагогической деятельности (согласно профстандарту «Педагог») в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании, осуществляемой учителем, воспитателем, – оказание образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями (организациями, осуществляющими обучение). Тем самым педагогическая деятельность увязывается с деятельностью образовательной организации.

Необходимо помнить, что профессиональные стандарты, как и ЕКС, имеют рекомендательный характер для участников трудовых отношений. Они должны использоваться работодателем в качестве основы для определения конкретной трудовой функции работника.

Исключение, скорее всего, составит наименование должности (профессии, специальности) в трудовом договоре, которое должно соответствовать наименованию в ЕКС или профессиональном стандарте. Так как работа в должности воспитателя даёт право на компенсации и льготы или связана с ограничениями (абзац 3 части 2 статьи 57 ТК РФ), то работодатель в трудовом договоре должен определить предпочтительную терминологию по согласованию с работником. В остальных случаях наименование должности (профессии, специальности) указывается согласно утверждённому штатному расписанию организации.

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» право заниматься педагогической деятельностью имеют лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартом [7]. Таким образом, в случае отличия профстандартов от ЕКС работодатель имеет право выбрать минимальные требования из содержащихся в указанных документах.

Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы, утверждённая распоряжением Правительства РФ от 15.05.2013 г. № 792-р, предусматривает, что будут разработаны и внедрены профессиональные стандарты (рамки профессиональных компетенций) для педагогов и руково-

дителей образовательных организаций, ориентированные на новые образовательные результаты. Таким образом, профессиональные стандарты в очередной программе развития рассматриваются в качестве неких рамок профессиональных компетенций [2].

В законе «Об образовании в Российской Федерации» закреплено:

ст. 73 – «Профессиональное обучение направлено на приобретение лицами различного возраста профессиональной компетенции, в том числе для работы с конкретным оборудованием, технологиями, аппаратно-программными и иными профессиональными средствами, получение указанными лицами квалификационных разрядов, классов, категорий по профессии рабочего или должности служащего без изменения уровня образования»;

ст. 69 – «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации»;

ст. 76 – «Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [7].

Данные статьи позволяют констатировать, что профессиональные компетенции можно получить в ходе профессионального обучения. Введение нового профессионального стандарта педагога должно неизбежно повлечь за собой изменение стандартов его подготовки и переподготовки в высшей школе и в центрах повышения квалификации. Потребуется ряд нормативно-правовых документов, регламентирующих эту деятельность, т.к. без решения проблемных вопросов право реализации профессиональных стандартов дальнейшее их воплощение в практической деятельности будет вызывать затруднения.

Рассмотрим более подробно те пункты управления ДОО, которые проистекают из приказа Профессионального стандарта. Руководители должны иметь ясный план поэтапного освоения Профессионального стандарта.

I этап. Анализ готовности педагогического коллектива к работе по профессиональному стандарту и определение стратегии действий.

На этом этапе необходимо выяснение уровня знания педагогами текста стандарта, их отношения к нему, готовность к освоению, желание пройти обучение по отдельным темам или организовать в проблемные группы по изучению наиболее сложных вопросов, а также довести основные положения стандарта до каждого педагога [1].

Технологии, рекомендуемые на первом этапе:



- Самостоятельное ознакомление с профстандартами под роспись, т.к. это нормативный документ, обязательный к исполнению [1].
- Рассмотрение содержания профстандарта на предметных методических объединениях и обсуждение путей их реализации учителем в условия конкретной деятельности [1].
- Обсуждение путей реализации профстандарта на педсоветах, круглых столах и других площадках [1].
- Информирование органов самоуправления, родительской общественности о переходе педагогов на профстандарты [1].

Стратегии и дальнейшие планы будут успешными, если в их разработке и обсуждении примут участие максимально большое число заинтересованных лиц и общественных организаций, пользующихся авторитетом. Профсоюзные организации должны быть рядом с руководством на каждом этапе, что позволит избежать ненужных конфликтов и дополнительных переговоров.

II этап. Нормативно-правовое обеспечение деятельности образовательного заведения в условиях перехода на новый профстандарт

На этом этапе осуществляется изменение определенной нормативной правовой базы образовательной организации (устава, должностных инструкций воспитателей, Трудовых договоров, Коллективного договора, Правил внутреннего трудового распорядка, Положения об оплате труда, Положения о стимулирующих выплатах, портфолио воспитателя и др.) [1].

III этап. Методическое сопровождение деятельности педагога с целью соответствия его квалификации требованиям профстандарта

Главная задача руководителей дошкольной организации на данном этапе заключаться в оказании помощи педагогам по доведению их квалификации до уровня требований профстандарта. При этом важно помочь им поверить в свой профессиональный успех и вызвать желание работать над собой [1].

В связи с этим предлагаем направления и формы методической работы. Направления методической деятельности:

1. Самоанализ уровня подготовки воспитателя. Воспитатель анализирует, каким требованиям профстандарта он отвечает, а где у него проблемы. Определяется, как их решить: пойти на курсы, посетить семинары, тренинги, пройти дистанционное обучение и т.д.
2. Анализ проблем воспитателя на методических объединениях и определение возможности решения их на уровне образовательной организации: мастер-классы, стажировки, взаимопосещение открытых занятий, мероприятий, передача опыта и т.д.
3. Анализ подготовки воспитателя курирующим администратором. На основе анализа посещенных занятий, мероприятий, результатов обучения анализируется соответствие педагога требованиям профстандарта, и предлагаются варианты решения проблем с точки зрения администрации.

4. Совместное обсуждение результатов анализа и предложений всех трех сторон и разработка оптимальных путей устранения проблем для каждого воспитателя – составление так называемой индивидуальной образовательно-методической траектории воспитателя: что, когда, где, за чей счет.
5. Периодический анализ состояния готовности коллектива к освоению профессионального стандарта и своевременная коррекция плана.

Формы методической работы: самообразование, целевые курсы, курсы переподготовки, стажировочные площадки, работа в мастер-классах, дистанционное обучение и т.д.

Также необходимо выстроить структуру профессионального стандарта воспитателя. Профессиональный стандарт педагога (педагогическая деятельность в дошкольном образовании) (воспитатель) можно разделить на следующие разделы:

Раздел I. Общие сведения: наименование вида профессиональной деятельности, основная цель вида профессиональной деятельности, группа занятий, отнесение к видам экономической деятельности.

Раздел II. Описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт (функциональная карта вида профессиональной деятельности): обобщенные трудовые и трудовые функции в которых отражено наименование, код и уровень квалификации.

Раздел III. Характеристика обобщенных трудовых функций: педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного образования (обучение, воспитательная и развивающая деятельность) педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных образовательных программ (педагогическая деятельность по реализации программ дошкольного образования).

В данном разделе отражены требования к образованию и обучению, к опыту практической работы, а также особые условия допуска к работе по должности воспитатель.

В профессиональных стандартах содержатся ссылки на различные справочники, включая ЕКС, ОКС, ОКСО.

Трудовые функции в третьем разделе стандарта раскрываются через требования к трудовым действиям, умениям и знаниям педагога.

Раздел IV. Сведения об организациях – разработчиках профессионального стандарта.

Основная цель вида профессиональной деятельности: оказание образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями (организациями, осуществляющими обучение, индивидуальными предпринимателями, осуществляющими образовательную деятельность).

Обобщенные трудовые и трудовые функции воспитателя можно представить в виде следующей модели (см. рис. 1).



*Рис. 1.* Модель обобщенных трудовых и трудовых функций воспитателя в условиях нового профессионального стандарта

Обобщенная трудовая педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (А) включает в себя трудовую общепедагогическую функцию (обучение), воспитательную и развивающую деятельность.

Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных программ дошкольного образования.

В целом, профессиональный стандарт педагога отражает структуру его профессиональной деятельности: обучение, воспитание и развитие ребенка. В соответствии со стратегией современного образования в меняющемся мире, он существенно наполняется психолого-педагогическими и ИКТ-компетенциями, призванными помочь воспитателю в решении новых стоящих перед ним проблем.

Требования стандарта к трудовой общепедагогической функции (обучение), воспитательной и развивающей деятельности педагога в основном раскрывается в третьем разделе через характеристику обобщенных трудовых и трудовых функций.

В стандарте отражено, что при осуществлении педагогической деятельности по проектированию и реализации образовательного процесса в обра-

звательных организациях дошкольного образования и по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ к воспитателю дошкольного учреждения предъявляются следующие требования [3]:

- высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование по направлениям подготовки «Образование и педагогика» или в области, соответствующей преподаваемому предмету (с последующей профессиональной переподготовкой по профилю педагогической деятельности), либо высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению деятельности в образовательной организации [3].

Надо отметить, что требования к опыту практической работы не предъявляются.

Определяются особые условия допуска к работе: к педагогической деятельности не допускаются лица:

- лишенные права заниматься педагогической деятельностью в соответствии с вступившим в законную силу приговором суда;
- имеющие или имевшие судимость за преступления, состав и виды которых установлены законодательством Российской Федерации;
- признанные недееспособными в установленном федеральном законом порядке;
- имеющие заболевания, предусмотренные установленным перечнем.

Трудовая общепедагогическая функция – обучение, воспитательная и развивающая деятельность представлены в стандарте требованиями к трудовым действиям педагога, владение им необходимыми умениями и знаниями при осуществлении обучения, воспитания и развития детей.

В рамках реализации новых стандартов дошкольного образования в условиях вариативных УМК данные показатели являются обязательными при осуществлении образовательного процесса в дошкольной организации.

### **Список литературы:**

1. Общественное обсуждение проекта концепции и содержания профессионального стандарта учителя [Электронный ресурс] // Профессиональный стандарт педагога. Проект / Минобрнауки России. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/3071>.

2. План деятельности Минтруда России на 2013-2018 годы [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. – Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/2018/labor>.

3. Приказ Минтруда России от 08.05.2013 № 200 «Об утверждении перечня проектов профессиональных стандартов, разработка которых предусмотрена в 2013-2014 годах за счет средств федерального бюджета» // Бюллетень трудового и социально законодательства РФ. – 2013. – № 7.

4. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», № 544н // Российская газета. – 18.12.2013.

5. Приказ Минтруда России от 29.04.2013 № 170н «Об утверждении Методических рекомендаций по разработке профессионального стандарта» // Бюллетень трудового и социального законодательства РФ. – 2013. – № 8.

6. Федеральный закон от 03.12.2012 № 236-ФЗ «О внесении изменений в кодекс Российской Федерации и статью 1 Федерального закона «О техническом регулировании» // Российская газета. – 07.12.2012.

7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета. – 31.12.2012.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

© **Килибаева Н.Ж., Исмагулова М.М.\***

КГКП № 12 «Ертегі», Республика Казахстан, г. Караганда

В данной статье анализируется методика использования проектного метода обучения дошкольников, где выявлена и обоснована необходимость в предоставлении детям возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных образовательных областей. Метод проектов рассматривается как педагогическая технология, стержнем которой является самостоятельная деятельность детей – исследовательская, познавательная, продуктивная, в процессе которой ребенок познает окружающий мир и воплощает новые знания в реальные продукты.

**Ключевые слова:** метод проектов, проект – 5П, интеграция, исследование, цель, продукт проектирования, виды проектов, продолжительность проектов, тема проектов.

Сегодня, как никогда в последние годы, детский сад привлекает к себе всеобщее внимание, обсуждаются пути его дальнейшего развития. Поэтому цели деятельности КГКП № 12 «Ертегі», разработаны с учетом основных направлений развития Республики Казахстан, где происходят глубокие социально-экономические преобразования, требующие новых подходов к системе дошкольного образования. Поиск новых эффективных форм организации учебного процесса поможет воспитателю сделать все занятия с детьми

---

\* Воспитатель

интересными, яркими, создать ситуацию успеха для каждого ребёнка. Одной из эффективных технологий в работе с детьми считаем метод проектов в детском саду. Мы его не рассматриваем исключительно как обучающий метод. Скорее, используем для развития и воспитания малышей, например, для развития воображения или же мелкой моторики ребенка, а вместе с ней и речи. При этом такой метод пробуждает интерес и к обучению в целом. Главное, применение метода проектов в детском саду предполагает тесное сотрудничество с родителями, без помощи которых, конечно, ребёнок не сможет создать полноценный качественный проект. Проект – это исследование. Мы учим, детей исследовать, причём не ставим перед детьми отдалённые задачи. Ребёнок исследует, а это значит, что он наблюдает и разгадывает тайны природы, окружающего нас мира, узнаёт связь явлений, закономерностей. Метод проектов помогает системно сформировать доступные способы познания. Стараемся, включать его во все занятия, и наблюдаем, как он активизирует познавательную активность. Мы подтверждаем, что спецификой проекта является его комплексный интегрированный характер. Например: взаимосвязь экологического воспитания с эстетическим, патриотическим воспитанием. Его практическая направленность – это включение ребенка в творческую деятельность.

**Метод проектов** – это из области дидактики, частных методик, если он используется в рамках определенного вида деятельности. *Метод – дидактическая категория.* Это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это путь познания, способ организации процесса познания. Поэтому, в данном контексте *метод проектов – способ* достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым *практическим результатом*, оформленным тем или иным образом [4, 7]. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на **результат**, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей *самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.* Один из основоположников метода, У. Килпатрик считал, что проект предполагает «энергичную, от всего сердца деятельность» [2, 3].

Что я знаю,

Что я хочу узнать,

Для чего мне это надо.

Где я могу это узнать и как применить – вот основной тезис современного понимания метода проектов.

Проработка разнообразных источников позволила сделать собственный вывод, о данной технологии.

- Проектную деятельность можно применять в качестве метода обучения, средства обучения и формы организации с детьми.
- Проектная деятельность позволяет одновременно обеспечивать и развивать у ребенка определённые, реализуемые образовательной программой знания, умения, навыки, и в то же время развивать качества личности, необходимые для установления элементарных, отношений с социумом – миром людей, природы, собственным внутренним миром.
- Проектная деятельность дает возможность формировать систему ценностей дошкольника через оптимизацию детско-родительских отношений.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность детей – индивидуальную, парную, групповую, которую дети выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповым подходом к обучению.

*По продолжительности выполнения проекты бывают:*

- *краткосрочными* (одно или несколько занятий – 1-2 недели (для решения небольшой проблемы или части более крупной проблемы);
- *средней продолжительности* (от недели до месяца);
- *долгосрочными* (от месяца до нескольких месяцев или целый учебный год).

В планировании деятельности дошкольной организации используются несколько видов проектов:

1. Рольево-игровые (с элементами творческих игр, когда дети входят в образ персонажей сказки и решают по-своему поставленные проблемы. Этот вид проекта приемлем как для старших, так и для самых маленьких детей).
2. Исследовательские, творческие (в нем дети исследуют, экспериментируют, анализируют, а результаты выдают в виде сборников сочинений, отчетов, докладов, газет или журналов).
3. Информационно-практические (в нем дети создают различные прикладные предметы, которые могут быть использованы в реальной жизни или используются, например, в оформлении группы).
4. Творческие (результат – спектакль, сказка, постановка).

На практике любой проект представляет собой и исследовательскую, и творческую, и игровую, и практическую деятельность детей, что способствует комплексному усвоению материала.

Так что же собой представляет ПРОЕКТ?

Очень легко запомнить и уяснить, что проект – это 5 «П»:

1. Проблема;
2. Проектирование или планирование;
3. Поиск информации;
4. Продукт;
5. Презентация.

Запомнить просто – пять пальцев руки. Шестое «П» – портфолио, в котором собраны наработанные материалы (фото, рисунки, альбомы, макеты и др.). «Тема проекта – то, что мы узнаём. Проект – то, что мы делаем».

Выбор темы – это первый шаг воспитателя в работе над проектом. Второй шаг – это тематическое планирование по выбранной проблеме на тот период, который рассчитан на его длительность. При этом учитываются виды детской деятельности: игровая, познавательно-практическая, художественно-речевая, трудовая, общение и т.д. На этапе разработки содержания занятий, игр, прогулок, наблюдений и других видов деятельности, связанных с темой проекта, воспитатели особое внимание должны уделять организации среды, способствующей изучению темы проекта.

Организация занятий [1, 6, 8].

Каждое занятие включает в себя:

1. Ритуал приветствия – снятие эмоционального напряжения у детей. Установление контакта.
2. Основную часть (ОУД) занятия, которая направлена на достижение цели программы и задач каждого занятия (решение проблемных ситуаций, изобразительная деятельность, придумывание сказок, загадок и др.).
3. Игру на повышение двигательной активности.
4. Релаксационные дыхательные и мышечные упражнения.
5. Ритуал прощания. Сначала подводят итог занятия (что запомнилось, что понравилось), затем – сам ритуал прощания. При необходимости детям дается домашнее задание.

Для всего этого нужен арсенал педагогических приемов. При руководстве проектной деятельностью дошкольников дополнительной трудностью для педагога является то, что нет одинакового рецепта, позволяющего сразу дать однозначное решение различных проблем, которые могут быть предметом проектной деятельности детей. Как темы проектов, так и предлагаемые варианты их реализации зачастую варьируются в широком диапазоне различных образовательных областей государственного общеобязательного стандарта дошкольного воспитания и обучения. Поэтому в процессе работы над проектами требует от воспитателя эрудиции и высокого педагогического мастерства.

Итак, заранее готовых решений нет. Есть только процесс работы над проектом. Прежде всего, необходимо вскрыть суть проблемы, выбрать оп-



тимальный путь ее решения, то есть определить продуманную последовательность шагов по реализации некоего, принятого самим ребёнком (это обязательно!) решения. Это путь работы в структуре, где творчество опирается на знание и компетентность ребёнка, которые способствуют трудовому и творческому становлению личности.

Так спланировать работу детей над проектом, чтобы обеспечить удивление и мотивацию к деятельности, чтобы задание было ни чрезмерно легким, ни чрезмерно трудным и находилось в зоне ближайшего развития каждого ребёнка. Стратегия руководства проектом подчиняется простым и ясным правилам. Метод проектов рассматривается как особый механизм взаимодействия семьи и детского сада.

А для того, чтобы дети не разочаровались и получили удовольствие от проектной деятельности, необходимо интересно организовать их работу, для этого выбираем посильную для младшего дошкольника тему, но при этом достаточно актуальную, а также, которая интересовала бы самого малыша и была ему хорошо знакома. Вместе с детьми подбираем иллюстрации к сказке. Родителям предлагаем интересно оформить эти иллюстрации.

Пример аппликации на фартуках. Итак, задачей каждого ребенка будет желание самостоятельно создавать сказки на основе знакомых литературных героев [8].



*Рис. 1*

С детьми с помощью такой наглядности вспоминаем содержание сказки. Защита проекта – это Драматизация сказки, или пересказ по ролям.

В ходе подготовки проекта «Детский сад – моя семья» с каждым ребёнком в свободное от занятий время разработали детальный план действий, объяснив им с чего начинать. Помогаем малышам вырезать и приклеивать нужные картинки, разучивать песенки и стихи, не забывая при этом повторять цвета и формы. Ведь такой проект, помимо обучающей цели – позволит им также порисовать, пораскрашивать или сделать аппликацию. А это серьезно поможет развитию их психических процессов.

### **Список литературы:**

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 112 с.

2. Виноградова Н.А., Панкова Е.П. Образовательные проекты в детском саду. Пособие для воспитателей. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 208 с. – (Дошкольное воспитание и развитие).

3. Киселева Л.С., Данилина Т.А., Лагода Т.С., Зуйкова М.Б. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: Пособие для руководителей и практических работников ДОУ. – 3-е изд. пспр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 96 с.

4. Полат Е.С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие. – М., 2009.

5. Солодянкина О.В. Система проектирования в дошкольном учреждении, методическое пособие. – М.: АРКТИ, 2010.

6. Штанько И.В. Проектная деятельность с детьми старшего дошкольного возраста. // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2004. – № 4.

7. Яковлева Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: монография. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002.

8. Опыт работы дошкольной организации «Ертегі».

## **ИНТЕРАКТИВНЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

**© Серых Е.М.\*, Бусловская М.А.♦,  
Шестакова Л.А.♥, Сорокина Г.В.♠**

Муниципальное бюджетное дошкольное  
образовательное учреждение детский сад № 15 «Дюймовочка»  
Старооскольского городского округа, г. Старый Оскол

Современное образование заставило нас по-новому взглянуть на процесс воспитательно-образовательной работы в детском саду. Значительную роль в этом может сыграть применение современных информационно-коммуникативных технологий. Благодаря возможностям современных компьютеров, том числе с сенсорными экранами, или используя планшетник, ребёнок имеет возможность действовать самостоятельно: показать, не называя, какой предмет издаёт звук, или какая игрушка звучит, прикоснувшись к интерактивной панели. Практика

---

\* Воспитатель, первая квалификационная категория.

♦ Воспитатель, первая квалификационная категория.

♥ Воспитатель, первая квалификационная категория.

♠ Воспитатель, первая квалификационная категория.

показывает, что дети с большим удовольствием играют в такие игры, так как, выполняя поэтапно задания, они видят фиксированный результат на мониторе, могут повторно выбирать картинку, пока не найдут правильную. Их увлекает яркость и мобильность визуального видео- и звуко-ряда. Применение интерактивных игр вызывает у детей с ограниченными возможностями здоровья эмоциональный подъем, значительно повышает познавательный интерес и эффективность усвоения материала.

**Ключевые слова:** интерактивная игра, интерактивная доска, компьютерные технологии, мобильность, планшетник, мультимедийное оборудование.

Государственный образовательный стандарт, изменения, происходящие в дошкольном образовании, побудили к поиску новых эффективных методов и современных педагогических технологий развития дошкольника. Учитывая тот факт, что компьютер играет всё большую роль в современном образовании, актуальным средством обучения становятся информационно-коммуникативные технологии. В частности интерактивные игры. Они дают возможность разнообразить образовательную деятельность, учитывать возрастные особенности детей, повышать их познавательную активность. Использование электронных игр приводит к стабильной результативности педагогического процесса.

Использование ИКТ (информационно-коммуникационных технологий) является одним из приоритетов образования. Информатизация системы образования предъявляет новые требования к педагогу и его профессиональной компетентности. Коммуникативная компетентность педагога предполагает способность выстраивать коммуникации в различных форматах: устном, письменном, дискуссионном, визуальном, компьютерном, электронном. Педагог должен не только уметь пользоваться компьютером и современным мультимедийным оборудованием, но и создавать свои образовательные ресурсы, широко использовать их в своей педагогической деятельности. Поэтому считаем, использование информационно – коммуникационных технологий актуальной для нашего времени.

Вопрос в том, как помочь маленькому ребенку, входящему в жизнь взглянуть на окружающий мир широко распахнутыми от удивления глазами, всегда волновало воспитателя. Сделать это интересно и познавательно можно сочетая разные виды деятельности (игра, путешествия, экскурсии, наблюдения, экспериментальная, проектная деятельность). Но наше время – это время перемен. Современное образование заставило нас по-новому взглянуть на процесс воспитательно-образовательной работы в детском саду. Значительную роль в этом может сыграть применение современных информационно-коммуникативных технологий.

Понятие «интерактивный» к нам пришло из английского языка (interactive: inter – между, меж; active от act – действовать, действие). Оно означает

возможность взаимодействовать, вести беседу, диалог с кем-либо. В отличие от активных методов интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие дошкольников не только с воспитателем, но и друг с другом и на доминирование активности дошкольников в процессе обучения.

Роль воспитателя в интерактивной игре практически сводится к направлению деятельности детей на достижение поставленных целей и к разработке плана занятия.

Главное в организации интерактивной игры с дошкольниками – создание условий для обретения значимого для них опыта социального поведения. Под интерактивной игрой мы понимаем не просто взаимодействие дошкольников друг с другом и педагогом, а совместно организованную познавательную деятельность социальной направленности. В такой игре дети не только узнают новое, но и учатся понимать себя и других, приобретают собственный опыт.

Существует много вариантов интерактивных игр, но способ их проведения достаточно универсален и основывается на следующем **алгоритме**:

- подбор педагогом заданий и упражнений для группы детей;
- дошкольников знакомят с проблемой, которую предстоит решить, с целью, которой надо достичь. Проблема и цель задания должны быть четко и доступно сформулированы воспитателем, чтобы у детей не возникло ощущение непонятности и ненужности того, чем они собираются заниматься;
- в процессе игры дети взаимодействуют друг с другом для достижения поставленной цели;
- по окончании игры (после небольшой паузы) анализируются результаты, подводятся итоги. Анализ состоит из концентрации внимания на эмоциональном аспекте – на чувствах, которые испытали дошкольники (что понравилось, что вызвало затруднение, как развивалась ситуация, какие действия предпринимали участники, каков результат). Важно, чтобы дети получали удовольствие от игры, попробовав себя в новой ситуации.

Познавательная активность дошкольников – это активность, проявляемая в процессе познания. Она является непременной предпосылкой формирования умственных качеств личности, её самостоятельности и инициативности.

При правильной педагогической организации деятельности воспитанников и систематической и целенаправленной воспитательной деятельности познавательная активность может и должна стать устойчивой чертой личности дошкольника и оказывает сильное влияние на его развитие.

Включать интерактивные технологии в дошкольное обучение можно практически во все образовательные области. В интерактивных моделях обучения меняется взаимодействие педагога с воспитанниками: активность педагога уступает место активности воспитанника, задача взрослого – соз-

дать условия для инициативы детей. В интерактивной технологии воспитатели выступают полноправными участниками, их опыт важен не менее чем опыт взрослого, который не столько дает готовые знания, сколько побуждает обучающихся к самостоятельному поиску, исследованию.

При организации и проведении организованной образовательной и совместной деятельности с использованием интерактивных технологий в развитии детей дошкольного возраста существуют несколько **методических и технологических особенностей**:

1 этап – погружение ребенка в сюжет непосредственно образовательной деятельности путем создания игровой мотивации, период подготовки – через развивающие беседы, которые помогут справиться с поставленной задачей.

2 этап – основной. Психические процессы у ребенка включаются в деятельность: восприятие, память, внимание, мышление, речь, воображение.

3 этап – заключительный: необходим для снятия зрительного напряжения. Гимнастика для глаз, упражнения для снятия мышечного и нервного напряжений.

Планируя мероприятия, мы соблюдаем дидактические требования, в соответствии с которыми:

- четко определяем педагогическую цель применения мультимедийных средств или компьютерных игр в образовательном процессе;
- уточняем, на каком этапе можем применять мультимедийные средства;
- согласовываем выбранное средство с другими техническими средствами обучения;
- учитываем специфику учебного материала, особенности группы, характер объяснения новой информации;
- анализируем и обсуждаем с детьми фундаментальные, узловые вопросы изучаемого материала.

Компьютерные технологии обладают рядом преимуществ:

- предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес.
- компьютер несет в себе образный тип информации, понятный дошкольникам, учитывая наглядно-образное мышление детей.
- наглядный материал, используемый в презентациях, слайд-шоу, дает возможность воспитателю включить три вида памяти воспитанников: зрительную, слуховую, моторную.
- движения, звук, мультипликация надолго привлекают внимание ребенка.
- постановка проблемных задач, поощрение ребенка при их правильном решении компьютером, является стимулом познавательной активности детей;

- компьютер предоставляет возможность реализации индивидуального подхода в работе с детьми дошкольного возраста. В процессе деятельности каждый ребенок выполняет задания своего уровня.

Интерактивная доска предполагает коллективное участие детей в игре, так как действуют на доске дети по очереди, и общими усилиями добиваются нужного результата. Например, вместе собирают картинку из фрагментов по образцу или продолжают узор, по аналогии выбирают нужную фигуру, определяют лишний предмет и обосновывают свой выбор. Всё это способствует развитию познавательной активности, учит действовать по правилам, принимать точку зрения другого, делать осознанный выбор. В процессе работы с интерактивной доской мы отметили, что снизилась утомляемость и посещаемость детей, так как учебный материал предьявляемый детям отличался наглядностью, яркостью образов и динамичностью.

Благодаря возможностям современных компьютеров, том числе с сенсорными экранами, или используя планшетник, ребёнок имеет возможность действовать самостоятельно: показать, не называя, какой предмет издаёт звук, или какая игрушка звучит, прикоснувшись к интерактивной панели. Практика показывает, что дети с большим удовольствием играют в такие игры, так как, выполняя поэтапно задания, они видят фиксированный результат на мониторе, могут повторно выбирать картинку, пока не найдут правильную. Их увлекает яркость и мобильность визуального видео- и звуоряда. Набор речевых звуков и соответствующих им картинок в играх необходимо подбирать с учётом уровня развития таких детей, тогда эта технология даёт очень стойкую мотивацию к обучению, желание добиться успеха, сделать задание до конца.

Обучение с использованием электронных игр повышает познавательную активность и решает поставленные задачи речевого развития, позволяет создать условия для формирования таких социально значимых качеств личности как активность, самостоятельность, способность к адаптации в условиях информационного общества.

### **Список литературы:**

1. Виноградова Н.А., Микляева Н.В. Интерактивная развивающая среда детского сада»: учеб. пособие. – М., 2004.
2. Интерактивная педагогика в детском саду: методическое пособие / Под ред. Н.В. Микляевой. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 128 с. – (Библиотека журнала «Управление ДОУ»).
3. Воронкова О.Б. Информационные технологии в образовании: интерактивные методы / О.Б. Воронкова. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 315 с. – Свердловская ОУНБ; КХ; Инв. номер 2311409-КХ.
4. Ярусова Е. А. Компьютерные игры – новый вид развивающего обучения.

5. Петрова Е. Развивающие компьютерные игры // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 8.
6. Плужникова Л. Использование компьютеров в образовательном процессе // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 4.
7. Моторин В. Воспитательные возможности компьютерных игр // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 11.
8. Калинина Т.В. Управление ДОУ. «Новые информационные технологии в дошкольном детстве». – М.: Сфера, 2008.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: УЦ Перспектива, 2012. – 20 с.

**Секция 11**

***СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ  
И МОДЕЛИ В ПРЕПОДАВАНИИ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
И КУЛЬТУР***



# ВОЗРАСТНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

© Бабкина Е.В.\*

Севастопольский государственный университет, г. Севастополь

Статья посвящена изучению возрастных и индивидуальных особенностей студентов неязыковых вузов технических специальностей при формировании иноязычной читательской компетенции.

**Ключевые слова:** читательская компетенция, иноязычное чтение, возрастные особенности, индивидуальные потребности.

В современных социально-политических, экономических и социокультурных условиях владение иностранным языком является необходимым условием успешной профессиональной деятельности выпускников технического вуза. В настоящее время международные деловые контакты, компьютерные сети, спутниковое телевидение предоставили большие возможности общения с зарубежными коллегами и использование источников на иностранных языках в профессиональной деятельности, как следствие, резко возросли требования к уровню владения иностранным языком специалистами.

Несмотря на появление различных технических средств и возможностей, чтение продолжает оставаться основным источником получения информации и удовлетворения познавательных потребностей специалистов. Большая часть профильных знаний приобретается по средствам чтения. Печатная продукция представлена в разных кодах, которым следует обучаться специально: их невозможно освоить на быденном уровне. Соответственно, обучение иноязычному чтению и освоение информации, представленной в письменных текстах на иностранных языках, становится важной задачей образовательных учреждений.

Методологической основой обучения иностранному языку в современном российском вузе является компетентностный подход, предполагающий формирование социально необходимого уровня иноязычной компетенции студентов, владение которой помогает им адаптироваться в современном многообразном и подвижном информационном поле. В соответствии с этой образовательной парадигмой под иноязычной читательской компетенцией понимается умение читать, понимать прочитанное, эффективно использовать получаемую информацию в ситуациях профессионального общения, умение работать с письменными документами на иностранных языках.

---

\* Преподаватель кафедры Романо-германской филологии.

Таким образом, мы можем сказать, что вузовский предмет «Иностранный язык» стал средством достижения профессиональной реализации будущих инженеров. При этом чтение выступает инструментом развития профессионального потенциала и успешного осуществления профессиональной деятельности.

При формировании читательской компетенции на этапе обучения в вузе следует сделать акцент на возрастные и индивидуальные особенности обучающихся. Хотя в большинстве случаев формирование читательской компетенции начинается еще в довузовский период обучения, роль ее формирования в вузе меняется, так как обучение иностранному языку в неязыковом вузе носит профессионально-направленный характер, а перед обучаемыми стоят новые цели и задачи: поиск профессионально релевантной информации, ее понимание, отбор и использование в своей профессиональной деятельности. Неоспоримо и то, что при формировании читательской компетенции следует учитывать возрастные особенности и индивидуальные потребности обучающихся.

Принято считать, что иностранный язык лучше дается в ходе его обучения в школьном или даже дошкольном возрасте. Однако, не все так однозначно. На протяжении многих лет отечественные и зарубежные методисты вели речь в своих работах о большом значении логического мышления взрослых, о некоторых других особенностях, связанных с их жизненным опытом. Например, еще Карл Нейз, проводя сравнительную характеристику способностей к изучению иностранных языков детей и взрослых, указывал: «Взрослые обладают способностью к логическому мышлению и рассуждениям в значительно большей степени, чем дети. Дети не любят много заучивать ... их разум, прежде всего, требует быстрых успехов» [3]. Он придает большое значение зрелости ума взрослых обучающихся, их жизненному опыту и тому обстоятельству, что взрослый берется за обучение добровольно. Он подчеркивает необходимость учитывать жизненный опыт студента, повышающий его требования ко всему процессу обучения.

Процесс восприятия знаний у взрослых иной, чем у детей. Преимуществами такого восприятия являются зрелость ума, жизненный опыт, сила воли, настойчивость, способность рассуждать, умение правильно разбираться в практических вопросах, к тому же студенты обладают языковыми навыками. В то время как дети отличаются гибкостью голоса, способностью чутко улавливать на слух иностранную речь и природной склонностью к подражанию. У взрослых обучающихся некоторые из перечисленных свойств значительно слабее, однако это компенсируется организованным запоминанием и значительно большей способностью к волевому усилию. Положительное влияние иноязычных компетенций у студентов, в отличие от школьников, например, заключается в том, что взрослые учащиеся, как правило, серьезнее относятся к учению. Они осознают, что им придется сталкиваться

с иностранными языками на практике. Взрослый учащийся, как было указано выше, обладает способностью к волевому усилию, и это качество помогает ему преодолевать трудности, а процесс обучения иностранным языкам по своей сути трудоемкий, занимающий значительный период времени. Учащиеся особенно в начале обучения в школе, или в дошкольный период, как известно, ждут легких, быстрых успехов, но, столкнувшись с реальностью, часто, будучи нетерпеливыми в силу своих возрастных особенностей, теряют внутренние мотивы к изучению иностранного языка.

Кроме того, именно для студентов технических вузов как ни для кого другого характерны аналитическое мышление, способность и склонность к абстрагированию, обобщению и систематизации воспринимаемой информации. Поэтому, по мнению О.Б. Тарнопольского свойственную студентам-«технарям» склонность к самостоятельному решению логических задач целесообразно использовать в учебном процессе по иностранному языку, придавая ему черты проблемности. Сюда относятся, прежде всего, различные виды объяснений, которые не рационально сводить только к толкованию преподавателем тех или иных лингвистических закономерностей. Нередко студенту надо предоставить возможность самому вывести закономерность функционирования лингвистического явления в речи на основе созданной проблемной ситуации, примеров и сопоставлений с ранее усвоенным материалом [2].

В силу возрастных особенностей взрослых обучающихся обычно интересует практическая сторона дела, то есть смогут ли они и когда именно вести беседу на иностранном языке, читать инструкции, статьи по их основной специальности. В частности, взрослые, зная, что им нужно, критически разбираются в учебных пособиях, «в то время как дети проявляют большее и более непосредственное любопытство к своим учебникам». Подбор материалов и отбор методов обучения обусловлен еще и тем, что взрослые обучающиеся предпочитают иметь дело с источниками, которые дадут им возможность продвинуться не только в самом иностранном языке, но и узнать что-то практически важное для их будущей специальности, изучив основы иностранного языка при этом с минимальными временными затратами и усилиями, так как считают, как правило, что наибольшие усилия следует прилагать к «основным» предметам, напрямую раскрывающим суть их будущей специальности.

Учитывая все вышеперечисленные возрастные особенности и индивидуальные потребности студентов технических специальностей, при формировании иноязычной читательской компетенции следующие принципы следует соблюдать.

*Принцип аутентичности.* Принцип аутентичности должен реализовываться в трех аспектах: выборе аутентичных материалов, использовании аутентичной методики, создании аутентичного общения в аутентичной среде.

*Принцип контекстуальной обусловленности.* Данный принцип означает применение языка в рамках соответствующего социального контекста, то

есть ситуативно. Именно ситуация, контекст, определяет выбор и использование языковых форм.

*Принцип интенсивного использования фоновых знаний обучаемых.* Как известно, читатель декодирует печатный текст в двух планах: семантически, то есть идентифицируя лексическое значение слова в пределах контекстов синтагмы, предложения, дискурса, и синтаксически (узнает структурные отношения внутри предложения). При этом компетентный читатель более полагается на семантические опоры, чем на синтаксические, прибегая к последним в случаях затруднений с идентификацией значений. Но свое узнавание семантических и других опор определяется не столько автором, сколько уже сложившимися в голове читателя к моменту встречи с текстом фоновыми знаниями. Именно фоновые знания – предпосылки и условия для успешного диалога между автором и читателем.

*Принцип преодоления когнитивного разрыва.* Данный принцип существует в методике обучения всех предметов гуманитарного цикла достаточно давно под названием проблемного метода. Этот метод широко реализуется в американской методике обучения иноязычному общению в виде приема преднамеренного создания диспропорции в объеме информации у потенциальных партнеров по общению (*induced information gap*). Этот прием основан на неравномерном распределении между партнерами по общению определенной информации, которой они собираются обменяться на иностранном языке, что и является стимулом к общению. Строго говоря, принцип преодоления когнитивного разрыва строится на создании проблемной ситуации.

*Принцип интерактивности.* К применению к обучению данный принцип предполагает, что такое обучение: 1) скорее активное, чем пассивное, центрированное в большей степени на студента, а не на изучаемый язык, 2) скорее когнитивное, чем реактивное, бихевиористское.

Методическая реализация данного принципа возможна в трех планах:

- взаимодействие читателя с текстом (читай: с автором),
- взаимодействие читателей друг с другом в целях использования текста для овладения иностранным языком,
- взаимодействие информативной основы читателя с «большим контекстом» через применение полученной информации в последующей деятельности читателя.

Вышеописанные принципы применяются в процессе формирования иноязычной читательской компетенции студентов технических специальностей. Совокупность данных принципов способствует формированию познавательной самостоятельности студентов, развитию их логического, критического и творческого мышления.

Таким образом, учет возрастных и индивидуальных особенностей студентов неязыковых вузов является приоритетным при формировании иноязычной читательской компетенции в вузах технического профиля.

**Список литературы:**

1. Барабанова Г.В. Когнитивно-коммуникативные аспекты обучения профессионально-ориентированному чтению в неязыковом вузе. – Симферополь: Таврия, 2003. – 256 с.
2. Гарнопольский О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. – Д.: Вид-во ДУЕП, 2005. – 248 с.
3. NeijsKarel Literacy primes, construction, evaluation and use, 1961 // UNESCO [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://unesdoc.unesco.org/Urlis/cgi-bin/ulis.pl?catno=183391&set=0056B9106B\\_3\\_383&gp=0&lin=1&ll=1](http://unesdoc.unesco.org/Urlis/cgi-bin/ulis.pl?catno=183391&set=0056B9106B_3_383&gp=0&lin=1&ll=1).

## **«ФОНЕТИЧЕСКОЕ» ПЕНИЕ – ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) В РАМКАХ НЕЙРО-ЛОГИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ COSHCO**

© Дьяконова Е.А.<sup>♣</sup>, Поляничко Я.В.<sup>♦</sup>,  
Виноградова Е.Е.<sup>♥</sup>, Завражнова Т.Н.<sup>♠</sup>  
Центр иностранных языков COSHCO, г. Москва

Нейро-логическая методика обучения общению на иностранном языке COSHCO (Core-Shell Concept – идея ядра и оболочки) прошла двухгодичную апробацию на базе Центра иностранных языков COSHCO и доказала свою эффективность. В 2014 году Центр открыл факультативный проект «English караоке», целью которого является сделать говорение в английской артикуляционной базе естественным и закрепление опыта практического использования английского языка в качестве позитивного.

**Ключевые слова:** методика, фонетика, нейро-логическая методика, артикуляционная база, иностранный язык, артикуляционный аппарат, логика языка, речевой уклад, позитивный опыт, опыт говорения, практическое применение английского языка, пение, караоке, песни, лексика, речь, речевой поток, имитация звука, аудирование, межличностная коммуникация, навыки, знания, вдохновение.

Нейро-логическая методика обучения общению на иностранном языке COSHCO (Core-Shell Concept – идея ядра и оболочки) прошла двухгодичную апробацию на базе Центра иностранных языков COSHCO и доказала

---

<sup>♣</sup> Директор по науке.

<sup>♦</sup> Преподаватель.

<sup>♥</sup> Певица, преподаватель вокала и базового музыкального образования.

<sup>♠</sup> Директор по исследовательской работе.

свою эффективность. Подтверждением этому являются многочисленные положительные отзывы учеников и выпускников Центра.

Предлагаемая методика имеет две основные составляющие: «физиологическую» и «интеллектуальную». «Физиологическая» составляющая связана со способом постановки иноязычной фонетики, «интеллектуальная» (лексико-грамматическая) связана с освоением логики изучаемого языка.

Основная особенность работы с фонетикой по методу COSHCO связана с тем, что иноязычные звуки ставятся не через имитацию звука, воспринимаемого студентом «на слух», а через освоение артикуляционной базы (речевого уклада) изучаемого языка в контрасте с артикуляционной базой родного языка.

«Артикуляционная база – в фонетике преимущественно усвоенный уклад органов речи для звукообразования, привычный для всех членов данного языкового коллектива и в большей или меньшей степени различный в разных языковых коллективах.

Каждый языковый коллектив (язык, диалект, говор) имеет свою совокупность привычных произносительных навыков, т.е. свою артикуляционную базу. Для овладения правильным произношением изучаемого языка необходимо усвоение его Артикуляционной базы» [Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия. 1969-1978].

Основа артикуляционной базы большинства европейских языков отчетливо видна при произнесении звуков [l, t, n, d] (рис. 1).



Рис. 1

Освоение иноязычной артикуляционной базы обеспечивает аутентичность речевого потока, что крайне важно в процессе межличностной коммуникации. Речевой поток – это непрерывная последовательность звуков с различным смыслом. Так как речь идет о передаче смысла с помощью совокупности звуков, а звук имеет волновую природу, это необходимо учитывать при обучении фонетике.

Русские и английские звуки (даже аналогичные, например, [л] и [l]) имеют различные акустические характеристики, что связано с различным

речевым укладом обоих языков. Следовательно, и совокупность звуков при говорении (речевой поток) также будет иметь различные характеристики. Одной из характеристик речевого потока является направление его распространения в пространстве, связанное с особенностями артикуляции, что обуславливает различное физическое ощущение собеседниками от английского и русского речевого потока в процессе коммуникации (вне зависимости от его содержательной составляющей) (рис. 2).

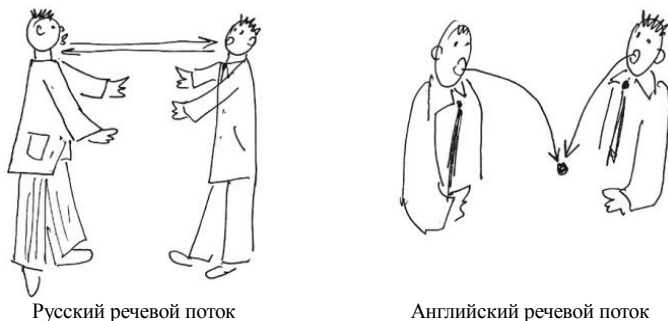


Рис. 2

Освоение иноязычной артикуляционной базы осуществляется путем выполнения специально подобранных физических упражнений, направленных на развитие артикуляционного аппарата и адаптации его к новому речевому укладу.

Курс по методике COSHCO состоит из трех ступеней. Первая ступень (10 тренировок) является базовой, так как в рамках первой ступени обучаемые «приходят» в иноязычную артикуляционную базу и обретают возможность произносить все иноязычные звуки, находясь в ней.

Задача второй ступени – сделать говорение в иноязычной артикуляционной базе **естественным**. С этой целью в рамках нейро-логической методики COSHCO используется несколько методических приемов, таких как:

1. Контрастное чтение:

- а) чтение небольшого текста на разной громкости: шепотом, на большой громкости (крик), в естественной громкости;
- б) чтение с разной скоростью: очень медленно, очень быстро, с естественной скоростью;

2. Чтение с перемещением смысловых акцентов (посредством смыслового интонирования);

3. Работа со скороговорками;

4. «Фонетическое» пение на английском языке – проект «English karaoke» в качестве факультативного курса.

Предлагаем подробнее ознакомиться с данным факультативным проектом.

Эта форма работы была выбрана Центром COSHCO по ряду причин:

1. Пение развивает один из основных навыков, необходимых для беглой речи – артикуляция звуков (внятность);
2. Пение развивает слитность речи;
3. Песни, исполняемые носителями языка, являются материалом для аудирования повышенной сложности;
4. Тексты песен являются прекрасным лексическим и лексико-грамматическим ресурсом;
5. Пение на английском языке является одной из форм речевой практики, что позволяет обучаемому расширить опыт практического использования английского языка и компенсировать дефицит разговорной практики;
6. «Фонетическое» пение воспринимается студентами как игровая форма обучения, несмотря на возможность решения большого количества различных методических задач.

Использование песенного материала – один из популярных методических приемов обучения иностранному, в том числе, и английскому языку, однако работа с песнями в рамках проекта «English караоке» имеет ряд серьезных отличительных особенностей. Прежде всего, необходимо отметить, что в предлагаемой модели с группой работают два педагога: преподаватель английского и педагог по вокалу. Еще одной отличительной чертой предлагаемого учебного проекта является применение того же «неподражательного» подхода в обучении фонетике, применяемого на тренировках учебного курса.

Каждое занятие в рамках проекта «English караоке» имеет следующую структуру, которую можно условно разделить на две части: «языковую» и «музыкальную».

«Языковая» часть состоит из следующих этапов:

1. «Фонетическая разминка» – выполнение комплекса артикуляционных физических упражнений, «приводящих» студента в артикуляционную базу английского языка;
2. Аудирование. Студентам рекомендуется находиться в английской артикуляционной базе в процессе аудирования;
3. Работа над звуками, их комбинациями, словами и их соединениями при нахождении в артикуляционной базе английского языка;
4. Фонетическое чтение текста песни со смысловым интонированием;
5. Чтение песни с сохранением поэтического ритма.

После этого начинается «музыкальная» часть. Эту часть занятия проводит педагог-музыкант, и она состоит из следующих этапов:

1. Выбор тональности изучаемой песни максимально удобной для пропевания данной группой (если тональность не совпадает с оригинальной, то есть отличается от тональности исполнителя).
2. Разделение песни на отдельные музыкальные части (куплеты и припевы).



3. Разучивание по фразам музыкальных фрагментов в сопровождении фортепиано, что включает в себя:
  - а) индивидуальное пропевание
  - б) поочередное пропевание;
  - в) пропевание различными по составу мини-группами;
  - г) совместное (общее) пропевание всей песни.
4. Исполнение песни под минусовку (караоке).

Подбор песен осуществляется по параметрам, которые должны соответствовать требованиям 1) «языковой» и 2) «музыкальной» составляющим курса.

А именно:

1. Текст песни должен быть фонетически, лексически и содержательно наполнен.
2. Музыкальный материал песни должен быть известным (популярным), состоящим из недлинных, легко запоминающихся музыкальных фраз(мелодий). Диапазон песни не должен превышать 1,5 октавы, что позволит любому ученику справиться с вокальной партией. Рекомендуем избегать песен с использованием вокальных украшений (мелизмов, многочисленных распеваний отдельных слов, слогов и т.д.). Усложнение песен от урока к уроку включает в себя также разнообразие темпов последующих песен, насыщенности мелодий и ритмического рисунка.

Курс «English караоке» состоит из 8 занятий.

Дидактическим материалом для занятий служит распечатанный текст песни, а так же текст песни с пропущенными словами для заполнения в процессе аудирования. Вместе с текстом песни студенты получают приложение Vocabulary, содержащее лексику из песни, рекомендованную к запоминанию.

Первые 6 занятий посвящены разучиванию шести новых песен по выше приведенной схеме. С каждым последующим занятием уровень сложности песни повышается с точки зрения приведенных выше параметров. Седьмое занятие является обобщающим.

Это занятие позволяет студенту отметить, осознать и оценить полученные знания и навыки.

Этот урок проходит с пропеванием всех шести песен цикла в порядке от сложного к простому, т.е., начиная с шестой песни к первой. В ходе этого занятия все песни пропеваются под минусовку (караоке), выявляются наиболее сложные и проблемные места в каждой композиции, которые отрабатываются способами, описанными в пункте 3 раздела «Музыкальная» часть урока.

Восьмое занятие является заключительным в курсе и представляет собой «Выпускной вечер», который проводится на незнакомой площадке, как правило, в караоке клубе. Выбор такого формата заключительного занятия обусловлен рядом причин:

1. Дать студентам почувствовать, что полученные знания и навыки они могут применять вне классной аудитории;
2. Данное занятие проводится без «разминки», что усиливает ощущение «неучебности» происходящего;
3. Преподаватель выступает в качестве зрителя, а не наставника, что позволяет студентам почувствовать самостоятельность и независимость от преподавателя при использовании полученных навыков и знаний;
4. Неформальная атмосфера праздника способствует закреплению данного опыта практического применения английского языка как позитивного.

В качестве заключения хотелось бы привести несколько отзывов выпускников проекта «English караоке».

«На мой взгляд, это факультатив просто находка для тех, кто хочет учить английский язык с удовольствием, с желанием продолжать познавать что-то новое». Ольга Сенина.

«В процессе курса обратила внимание на улучшение артикуляции при произнесении английских слов, и, конечно, масса положительных эмоций от каждого занятия». Екатерина Лемягова.

«Как результат стало гораздо легче слышать слова песен на английском языке, появилось четкое разделение. Самым сложным было преодолеть стеснение при пении перед незнакомыми людьми. Ощущение, что после занятий очень хорошо разрабатывается речь, хорошо работают мышцы, слова на английском языке выговаривать легче. Очень довольна приобретенными навыками и действительно возникшим прогрессом». Марина Глебова.

«Выходишь с урока – и безумное вдохновение испытываешь, наполняешься». Ольга Короткова.

«Думаю, что занятия в «Караоке», действительно, улучшили артикуляцию и скорость / правильность произношения. Занятия на подобных курсах вдохновляют и окрыляют». Павел Замыцких.

### **Список литературы:**

1. Дьяконова Е.А. Чтобы запомнить, надо понять! // Современный испанский язык в глобализованном мире: материалы докладов и сообщений Международной научно-практической конференции. – М., 2015.
2. Дьяконова Е.А. Авторский метод обучения коммуникации на английском языке «Core-shell Concept» // Материалы межвузовской научно-практической конференции (21 мая 2014) «Современные теории и методы обучения иностранным языкам в ВУЗе». – М., 2015.
3. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – М., 1970. – С. 314-370.

5. Аксаков К. Опыт русской грамматики. Имя. – М., 2011.
6. Аксаков К. О грамматике вообще; прилагательное; предлог. – М., 2015.
7. Куринский В. Аэробика во рту. – М., 1997.
8. Penfield W. The Cerebral Cortex of Man, 1950.
9. Roach P. Phonetics. Oxford University Press, 2010.
10. Шевченко Т. Фонетика и фонология английского языка. – Дубна, 2011.
11. Whorf B.L. Language, Thought and Reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf. Ed. John B. Carroll. – New York: Wiley, 1956.
12. Alessandro D'Ausilio<sup>1</sup>, Friedemann Pulvermüller<sup>2</sup>, Paola Salmas<sup>3</sup>, Paria Bufalari<sup>1</sup>, Chiara Begliomini<sup>1</sup>, Luciano Fadiga The Motor Somatotopy of Speech Perception. *Current Biology*. Volume 19, issue 5, March 2009.
13. Steven Pinker. The Stuff of Thought. Language as a Window into Human Nature. 2007.
15. Бехтерева Н. Магия мозга и лабиринты жизни. – М., 2014.
16. Дьяконова Е.А. Авторский курс «Animated English»: обучение коммуникации на английском языке в рамках смешанного обучения // Сб.ст. «Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике. Лингводидактике и межкультурной коммуникации». – М., 2014.
17. Дьяконова Е.А., Завражнова Т. Нейро-логическая методика обучения общению на английском языке COSHCO // Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции «Инновационные технологии в науке и образовании». – 2015.
18. Dyakonova E., Zavrazhnova T. COSHCO (Core-Shell Concept) – Neurological Method of Teaching English. *SEPIKE*, 12, 2015.
19. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия. 1969-1978.

## **О МОТИВАЦИИ СТУДЕНОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ: ПРОБЛЕМА И ПОИСКИ РЕШЕНИЯ**

**© Коптева Г.Г.\***

Сибирский государственный университет путей сообщения,  
г. Новосибирск

В статье рассматриваются вопросы мотивации студентов высшего учебного заведения на уроках иностранного языка и во внеурочной деятельности. Большинство молодых людей, поступающих в вуз, нацелены на успех. Изначально, казалось бы, мотивированы. Они понимают, что глубокие профессиональные и иные (например, иностранный

---

\* Доцент кафедры «Иностранные языки», кандидат филологических наук.

язык) познания необходимы им в качестве основы для построения прочного фундамента будущей жизни. Но степень мотивированности к освоению предмета у всех разная. Педагоги понимают огромную роль положительной мотивации к учению в обеспечении успешного овладения знаниями, умениями и навыками. Высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора даже в случае недостаточно высоких способностей студента. Но никакой высокий уровень способностей не в состоянии компенсировать отсутствие учебного мотива в плане обеспечения успехов в учебе. Поэтому проблема мотивации обучающихся в вузе остается актуальной.

**Ключевые слова:** вуз, процесс учебной деятельности, мотивация, потребность, мотивировка, антимотив, суггестия, убеждение, партнерские отношения, сознательные усилия, личный интерес, эмоциональное насыщение, устойчивые мотивы, внешние стимулы, факторы формирования позитивной мотивации.

Сейчас стало «модно» иметь 2-3 высших образования. Куда пойти молодому человеку после школы? Конечно, в вуз! Высшее образование стремятся получить все (или почти все), притом не всегда понимая – зачем. Не всегда понимают эти нынешние и бывшие студенты и то, зачем им два или три диплома о высшем образовании, когда направления, по которым они обучались, очень часто почти не взаимосвязаны (например, юриспруденция, иностранные языки и бухгалтерский учет-аудит). Особенно, если выпускник по окончании таких учебных заведений работает менеджером в области фармацевтики либо лесозаготовок, или дизайнером-флористом. Зачем ему иметь филологические, юридические и прочие не связанные с его непосредственной деятельностью познания? Он (она) их и не имеет. Может, конечно, при необходимости подчеркнуть, что у него 2-3 высших образования, но поговорив с таким выпускником 5-10 минут, – понимаешь, что подлинных знаний (подлинного высшего образования) у него на самом деле нет. Порой такой бывший студент даже разговаривать на своем родном языке грамотно не умеет. Зато есть «корочки», которые без знаний – лишь бумажки, потому и работает кем угодно, но только не специалистом в той области, где он специалистом формально (NB!) является. И это притом, что экономика, народное хозяйство страны постоянно нуждаются в грамотных, глубоко образованных и квалифицированных кадрах. Кадры всегда решали и «решают все».

Нужно заметить, что большинство молодых людей, поступающих в вуз, изначально нацелены на успех. Изначально, казалось бы, мотивированы. Они, кажется, понимают, что учатся не для родителей, не для папы с мамой и не для преподавателя, но – для себя. Они понимают, что глубокие профессиональные и иные (например, иностранный язык) познания необходимы им в качестве основы для построения прочного фундамента будущей жизни. Практически все (подавляющее большинство) хотят стать независимыми от родителей, жить обеспеченно. Но степень мотивированности к учебной дея-

тельности у всех разная. Преподавателю же в любом случае важно «выдать полноценный продукт», сформировать специалиста.

Данная статья – еще одна попытка разобраться в том, какими путями педагогу можно идти к достижению поставленной цели. Но прежде всего, необходимо определиться с термином. **Мотивацию**, в самом общем смысле, можно понимать как детерминацию активности человека или формирование у него побуждения к действию (деятельности). Чаще всего принятие решения – как побуждения к действию – обусловлено теми или иными потребностями человека. Принятие в качестве мотива – потребности – дает возможность получить ответ на вопрос, почему и ради чего осуществляется активность человека. Поэтому, вслед за Е.П. Ильиным, можно утверждать, что «границами мотива являются, с одной стороны, потребность, а с другой – намерение что-то сделать, включая и побуждение к этому» [1, с. 116].

Еще Сократ писал о том, что каждому человеку свойственны потребности, желания, стремления. При этом главное заключается в том, какое **место** они занимают в его жизни. Гольбах П. отмечал, что потребности выступают движущим фактором наших страстей, воли и умственной активности. То есть, именно потребности приводят в действие наши ум, чувства, волю; мотивируют и направляют их к тому, чтобы предпринять определенные меры для поддержания существования организма, улучшения условий его существования. Наши потребности непрерывны, и это обстоятельство служит источником **постоянной** активности человека. **Потребность** следует понимать как то, что является нужным для организма, но чем он (организм) в данный момент не обладает. Таким образом, понятие «потребность» тесно связано с понятиями «мотивация, мотив».

**Мотив** – это основание действия или поступка. Мотив – это вербализованный (а, следовательно, и осознанный) побудитель активности человека. Зная особенности мотивационной сферы обучающихся и тенденции ее становления, преподаватель (учитель) точнее ориентируется в причинах, изменяющих их отношение к обучению. Мои студенты склонны по-разному мотивировать свою активность на уроках иностранного языка и во внеурочной деятельности. Один из них заявляет: «Для меня основным мотивом и стимулом к работе является желание свободно разговаривать и владеть английским языком для дальнейшего общения с гражданами зарубежных стран». Аналогично: «Хочу путешествовать по миру и свободно общаться с разными людьми без барьеров и границ». А также: «Для меня основной мотивировкой является желание свободно владеть английским языком для общения с гражданами за рубежом. Что касается мотивации со стороны преподавателя, – для меня в этом нет необходимости». Некоторые даже планируют свою будущую эмиграцию: «Исходя из желания жить в другой стране, я учу английский язык. Это главная мотивация. Как и любой человек, я хочу быть счастливой» (NB!).

Многим нравятся ролевые игры и всевозможные дискуссии. «Я учу английский, потому что сильно его люблю, изучение этого языка затягивает и увлекает. Хочу иметь возможность высказывать свое мнение на иностранном языке по поводу многих интересующих меня проблем. Для меня это важно – высказывать свое мнение, отстаивать точку зрения, хотеть говорить! Поэтому меня можно мотивировать к работе над языком вопросами. «Как вы думаете? Как вы считаете?» Это ключевые вопросы для начала увлекательного обсуждения. Для того чтобы быть хорошим собеседником, я и учу английский», – пишет студентка. Замечу еще раз, что все вышеприведенные цитаты – из анонимного опроса, проведенного мной среди студентов нескольких групп в текущем учебном году.

Преподавателю важно помнить, что один из видов мотивации (согласно П.М. Якобсону) связан с самим **процессом** учебной деятельности. Так, многих побуждает к учебе потребность в знаниях, стремление познавать новое, вообще – любознательность. Мотивация их учения – устойчивые познавательные интересы. Такой учащийся получает подлинное удовлетворение от роста своих знаний при освоении нового материала.

Всегда нужно помнить, что специфика мотивации учебной деятельности в большой степени зависит от личностных особенностей учащихся: от их потребности в достижении успеха и любознательности, либо от страха перед наказанием в той или иной форме, фрустрации, от нежелания совершить усилие над собой, от лени и пассивности. И тому подобное. В связи с этим стоит вспомнить, что П.М. Якобсон, например, в своей монографии «Психологические проблемы мотивации поведения человека» (1969) предложил для структуризации мотивов учебной деятельности свою классификацию, где первый вид мотивов он называл отрицательными. Под «отрицательными» мотивами Якобсон понимал побуждения учащегося, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть в том случае, если он не будет учиться, например, выговоры, угрозы родителей и т.п. По существу, при такой мотивации студент учится без всякой охоты, без интереса и к получению образования, и к посещению учебного заведения, а сама мотивация существует исходя из принципа: «из двух зол выбираем меньшее». Одна из моих студенток рассказала, что в данный конкретный вуз поступила по настоянию родителей. Уже в первом семестре она поняла, что это – не ее выбор и не ее путь, и теперь намерена оставить учебное заведение, а в будущем году поступить в другое – согласно своим интересам. Таким образом, мотив посещения учебного заведения может быть и вовсе не связан с потребностью получения знаний или с целью повысить личностный престиж. Этот мотив «вынужденной» необходимости, присущий некоторым учащимся, не может привести к успехам в учении, и его осуществление требует насилия над собой. Иногда это приводит к уходу учащихся из учебного заведения.

Другая разновидность мотивов учебной деятельности, по П.М. Якобсону, тоже не связана с учебной ситуацией, однако, может иметь положительное влияние на учебу. Воздействие со стороны общества формирует у учащегося чувство долга, которое обязывает его получить образование, в том числе профессиональное, и стать полноценным гражданином, полезным для страны, для своей семьи. Такая установка на учение, если она устойчива и занимает существенное место в направленности мышления учащегося, делает учение не просто нужным, но и привлекательным, дает силы для преодоления затруднений, для проявления терпения, усидчивости и настойчивости. «Мне интересно все, что связано с будущей профессией. «Это поможет вам в будущей работе» – вот хорошая мотивировка», – пишет еще одна студентка.

К этой же группе мотивов П.М. Якобсон относит и те, которые связаны с сугубо личностными интересами. Процесс учения может восприниматься учащимися как путь к личному благополучию, как средство продвижения по жизненной (карьерной) лестнице. Как уже было отмечено, обучение в вузе является для некоторых лишь формальным актом ради получения диплома о высшем образовании, а не для повышения своего интеллектуального, профессионального уровня. Вот еще цитата: «Замотивировать (сохраняю орфографию автора – Г.К.) современную молодежь крайне тяжело, т.к. она ни в чем не нуждается. Какими-то материальными благами мотивировать сейчас невозможно. Экзамены автоматом – вот это хороший стимул для нынешней хитрой молодежи».

У студента может не быть интереса к учению как таковому, но есть понимание, что без знаний в дальнейшем не удастся продвинуться, поэтому прилагаются соответствующие усилия для овладения ими. Вот что пишет молодой человек: «Для меня главная мотивация – это мое будущее. Я сам понимаю, что если я не буду учиться, – я пойду в армию, и тогда моя жизнь пойдет не так, как я хочу. Поэтому когда у меня возникают проблемы с учебой или появляется соблазн ничего не делать, – я вспоминаю про армию». Итак, для целого ряда молодых людей учеба в вузе – это еще и хороший способ избежать необходимости выполнения своего гражданского долга – службы в армии. И это тоже – один из мотивов. Или *антимотив*, как его определяют психологи. Что здесь имеется ввиду? Все, что определенно или предположительно является для человека вредным и опасным, – отталкивает и отвращает его. Так возникают антимотивы. Они конкретизируются в предвидимых антирезультатах. *Антирезультат* – это предвидимый конкретный вредный результат, которого необходимо избегать. Антимотив – это и есть принцип избегания, либо обобщенный запрет, например, в военном деле: «Приказы не обсуждать!» Аналогично – родителей не раздражать!

Я нередко беседую со студентами о мотивах их подготовки к занятиям, учебы, поведения. Не всякий отвечает искренне и охотно, иногда это расце-

нивается собеседником как попытка «залезть в душу». В таких случаях срываются механизмы замещения, сублимация, и мне как педагогу приходится иметь дело не с мотивами, а с *мотивировкой*, когда истинные причины заменяются выдуманными. Под мотивировкой здесь подразумевается рациональное объяснение субъектом причин действия посредством указания на социально приемлемые для него обстоятельства, побудившие его к (не)совершению конкретного поступка. С помощью мотивировок они (студенты) иногда оправдывают свои действия (лучше сказать – бездействие) и поступки, по возможности приводя их в соответствие с нормами личностными и общественными. Высказывания при этом могут не совпадать с действительными причинами (мотивами) бездействия и даже сознательно их маскировать. Особенно, когда работать приходится с натурами инфантильными. И тут может помочь умение преподавателя убеждать в необходимости работать, трудиться над освоением нового материала. Девушка пишет: «Нужно показать студентам, что изучение английского языка важно для их будущей профессии, но не только. Это расширяет кругозор, открывает новые горизонты в повседневной жизни». Вообще, очень многие настаивают в анкетах на том, что учитель (преподаватель) «должен заинтересовать студентов». Вот такая цитата: «Я считаю, что преподавателю нужно донести всю важность преподаваемого предмета. Необходимо убедить студента в том, что ему это действительно нужно. Студент должен с помощью преподавателя прийти к пониманию актуальности и полезности изучения предмета». И даже: «Убедить в необходимости изучать предмет – главная задача преподавателя».

Многими из них подчеркивается также крайняя значимость авторитета учителя (последний непременно должен им обладать, иначе у него едва ли это получится – мотивировать). Учитель должен «гореть» своим делом и убедить, таким образом, студентов, будучи примером для них. Об этом пишет один из опрошенных. «Заинтересовать, вдохновить, объяснить важность изучения предмета» – вот чего они хотят от нас. Поневоле задумаешься о суггестии. Так, некоторые специалисты-психотерапевты считают, что мотив человеку можно внушить. При внушении суггерент верит в доводы суггестора, даже если они приводятся без доказательств. В этом случае первый ориентируется не столько на содержание внушения, сколько на его форму и источник, т.е. на суггестора. «Внушение, принимаемое суггерентом, становится его внутренней установкой, которая направляет и стимулирует его активность при формировании намерения» [1, с. 99]. Особенности личности суггестора, внушающее воздействие которого может быть в данной ситуации наибольшим, играют ключевую роль, но главной характеристикой является «авторитетность суггестора».

Однако убеждение можно рассматривать и как метод воздействия на сознание личности через обращение к ее собственному критическому суж-



дению. Здесь «основой убеждения служит разъяснение сути явления, причинно-следственных связей и отношений, выделение социальной и личной значимости решения того или иного вопроса. ... Убеждение можно считать успешным, если человек оказывается в состоянии самостоятельно обосновать принятое решение, оценивая его положительные и отрицательные стороны» [1, с. 92-93]. Какие цели при этом достигаются? Убеждение (как психологическое воздействие) должно создавать у человека 1) убежденность в правоте другого и 2) собственную уверенность в правильности принимаемого решения. Известно, что доводы и аргументы, приводимые другим человеком, если мы ему склонны доверять, убеждают нас сильнее, чем аналогичные доводы, приводимые самому себе. «Самыми слабыми являются доводы, приводимые мысленно, несколько сильнее – приводимые себе вслух, и самые сильные – те, что приводит другой, даже если он это делает по нашей просьбе» [1, с. 93]. Поэтому очень важная задача преподавателя – вести **индивидуальную** разъяснительную работу с обучающимися.

Убеждение как форма воздействия на студента с целью мотивировать его к изучению предмета играет далеко не последнюю роль в учебном процессе. Убеждать можно не только словом, но и делом, в особенности, личным примером. И убеждать можно двумя методами: **дидактическим** и **диалектическим**. В первом случае говорит и говорит, в основном, убеждающий. При использовании же второго метода, убеждаемый вовлекается в дискуссию и может выражать свое несогласие в тех случаях, когда аргументы противоположной стороны кажутся ему неверными или неубедительными. Такие дискуссии возможны и продуктивны тогда, когда существуют партнерские отношения между преподавателем и студентами. Робких и нерешительных среди последних (для них особенно важны взаимоотношения с преподавателем) можно убеждать как прямо, так и косвенно, причем косвенное убеждение предполагает уменьшение тревожности, неуверенности, сомнений, и т.п. Цитата: «Если мне действительно интересен предмет, я, конечно же, буду им заниматься. А это происходит из **отношения учителя** ко мне и от самой подачи материала». Очень важна для студентов доброжелательность во взаимоотношениях: «К каждому студенту преподаватель должен найти подход». Целый ряд опрошенных подчеркивает, что хорошее настроение преподавателя в значительной степени способствует созданию благоприятного психологического климата на занятии.

Конечно, подавляющее большинство из них пишет и о том, как важно, чтобы уроки были интересными. Они также предлагают всевозможные виды работ, которые способны разнообразить урок. Предлагают это сделать, как уже было сказано, путем беседы, обсуждения животрепещущих проблем; и они также они любят, чтобы преподаватель приводил интересные примеры из жизни: «Меня как студента не слишком успешно мотивировать может методика преподавателя. Хорошо, если из урока можно вынести что-то новое

для себя, даже не связанное напрямую с предметом». Некоторые хотят, чтобы их хвалили, говорили им добрые слова и даже поощряли конфеткой, некими бонусами, автоматическим зачетом и т.п. При этом, я например, столкнулась и с таким заявлением: «Учитель должен учить, а не требовать».

Однако, если студент, вчерашний абитуриент, придя в ВУЗ, внутренне принимает свою роль с соответствующим ей долженствованием подчиняться преподавателю, и эта роль его устраивает, он без особого труда принимает и выполняет предъявляемые ему требования. Сильное влияние на процесс мотивации могут оказывать такие волевые качества человека, как решительность и уверенность в своих силах, умение заставить себя («приказать себе») сделать что-то: выполнить задание, подготовиться к семинару и т.п. Но инфантильные, не слишком трудолюбивые, нерешительные студенты могут иногда быть неплохо мотивированы устным приказом (и не только курсанты военного учебного заведения) или просьбой в настойчивом варианте. В случае приказа, требования или даже настойчивой просьбы со стороны преподавателя особенностью формирования мотива является то, что студент принимает их как собственную цель, отвечающую его интересам, ценностям и моральным установкам. Это происходит в том случае, когда у человека сформирована эта внутренняя социальная установка долженствования в отношении выполнения им определенной роли (солдата, ученика, подчиненного и т.д.) Притом, принятие человеком требований роли («я должен»), преобразование приказа, требования, внешнего сигнала в мотив («необходимо сделать») можно рассматривать и как формирование своеобразного защитного психологического механизма, за которым стоит стремление к избеганию наказания, а с другой стороны – создающего ощущение независимости и основание для самоуважения (ведь свобода – «это осознанная необходимость»).

По этой-то, последней, причине среди студентов-второкурсников можно уже наблюдать иные суждения о мотивации, хотя и не столь частотные. Вот, например: «Думаю, что все зависит только от самого студента. Его интерес к предмету полностью зависит от его восприятия и вкусов. Если студент действительно хочет освоить какой-то материал, он делает это и без принуждения со стороны. Поэтому считаю, что на студента нельзя никаким образом повлиять в плане мотивирования к изучению предмета. Можно только помогать ему учиться». Аналогичное суждение: «Мне кажется, что человека невозможно мотивировать (что-либо делать). К этому каждый должен прийти сам. Когда студент сам поймет, зачем и для чего ему это нужно, тогда и начнет действовать!» С другой стороны: «Все зависит от наших желаний, и если мне в принципе неинтересно чем-то заниматься, то никакие мотивации не помогут». Или: «Если студент не хочет изучать предмет, то он и не будет, независимо от того, какими методиками пользуется преподаватель».

А вот несколько иная точка зрения: «Не столь важно, чтобы студент любил предмет, важно чтобы он осознавал необходимость его изучения». Хо-

рошо в такой ситуации работает также личный интерес: «По сути дела, мне не нужна никакая супермотивация для изучения английского языка. Я даже могу назвать это неким увлечением, хобби, и я делаю это для себя. Потому что люблю, а не потому, что меня кто-то заставляет. Мне нравится читать тексты или книги на английском и находить перевод незнакомых слов в словаре. Мне интересно узнавать новые слова и их произношение, нравится смотреть фильмы на английском. Еще у меня есть свои кумиры, и они говорят по-английски».

Конечно же, наиболее «продвинутым» студентам хочется общения с носителем (носителями) языка. Они стремятся к этому, и некоторые успешно реализуют свою потребность через общение в интернете, на отдыхе, изредка и на уроках, когда преподавателю удастся привлечь какого-либо гостя из-за рубежа. И тут неизбежно выявляется очевидное: когда потребность порождает интерес, тогда только и появляется осознанная цель деятельности. Иначе говоря, потребности становятся *сознательными* и приобретают силу через интерес, через осознание и понимание сущности потребности и способов ее удовлетворения. В результате – мотивационный процесс принимает совершенно определенную направленность. Личный (личностный) *интерес* заставляет студента активно искать пути, способы удовлетворения возникшей жажды знания и понимания. Он (студент) через такую деятельность обретает **эмоциональное насыщение**. Именно осознанный интерес может выступать как мотив, как сознательно поставленная цель, порождающая активное отношение человека к выбору оптимальных возможностей реализации этой цели. Интерес порождает стремление посвятить свои мысли и действия какому-нибудь явлению. Интерес может выглядеть как эмоциональное проявление познавательной потребности, как форма ее проявления. Такому интересу сопутствует чувство подъема, умственного возбуждения, притяжение к предмету. Homo sapiens, несмотря на всеобщее падение IQ в последние десятилетия, к счастью, еще способен получать радость от функционирования его интеллектуальных сил.

Некоторые специалисты в области психологии обучения полагают, что интересы (познавательные, эстетические и т.п.) и их удовлетворение способны перерасти в первую жизненную потребность человека. В такой ситуации человек уже вовсе не нуждается в мотивации к учебе, он способен сам мотивировать других. Интерес может выступать в некоторых случаях и как потребность личности в определенных предметах, видах деятельности – как источниках желанных переживаний и средствах достижения желанных целей. Здесь отчетливо проступает заинтересованность не только в получении удовольствия от процесса деятельности, но нередко и стремление получить полезный результат, связанный с достижением цели. И все же сугубо «прагматические» мотивы в несколько большей степени характерны для слабоуспевающих студентов. Это мотивация на отметку, хорошую либо удовлетворительную успеваемость.

Мотивация к действию едва ли может быть у личности совершенно неосознаваемой. Однако, отражая потребности, какие-то действия могут, тем не менее, выглядеть как немотивированные, как поступки без мотивов. Целесообразно поэтому побуждать человека вербально сформулировать мотив, тогда и средства достижения цели будут ему самому более понятны, и по этой причине также важно разговаривать со студентами, побуждать их к «проговариванию» мотивов. На вопрос, зачем они пришли в вуз, практически хором и почти все отвечают «учиться!»

Важной характеристической чертой мотива является его *устойчивость*. Под этим следует понимать устойчивость потребности, с одной стороны, и с другой – устойчивость мировоззрения, ценностей человека, его склонностей, установок. Студенты с устойчивой мотивацией после прерывания выполнения задания сами, как правило, возвращаются к нему, объясняя это наличием потребности, побуждения к выполнению. Они не всегда одинаково трактуют факторы успеха. Одни считают, что достижение успеха зависит от них самих, другие – от внешних обстоятельств либо случайности. Первые предъявляют высокие требования к себе, поэтому у них в формировании мотива непереносимое участие принимает волевой и нравственный контроль. У вторых такие проблемы не возникают, так как при обосновании принимаемых решений они руководствуются иными ценностями. Они чаще выбирают легкие задания, избегают трудностей, боятся экзаменов, зачетов и т.п. Они прямо отвечают, что финальному экзамену предпочли бы систему накопления «кредитов», и для преподавателя в такой ситуации появляется хороший шанс мотивировать их к стабильной работе в течение семестра, года, курса.

Преподавателю необходимо также помнить, что на мотивационный процесс человека могут ощутимо влиять внешние стимулы, привлекательные объекты, вызывающие желание ими обладать. Для студента таким привлекательным «предметом» может являться будущий диплом, и представляется целесообразным чаще напоминать ему (ей) об этом. Не хочется тебе учиться, но надо потому что... Одним из стимулирующих моментов мотивации может также стать подражание. Подражание – это следование какому-либо примеру, образцу, принятие и воспроизведение внешних и внутренних особенностей других людей и их действий, привлекательных для данного субъекта. Подражанию способствует «модное», в определенной среде поведение либо образ жизни других людей, иногда – демонстрация высокого мастерства, публичная известность и т.п. Наблюдая, как свободно общается на уроке иностранного языка ее подруга, одна из студенток как-то воскликнула: «Я тоже так хочу!...».

Подводя итог сказанному и на основе проведенного опроса, в том числе, можно выделить следующие основные факторы, способствующие формированию у студентов положительной мотивации к учению:

- 1) осознание учащимися теоретической и практической значимости усваиваемых знаний;
- 2) осознание ближайших и конечных целей обучения;
- 3) профессиональная направленность учебной деятельности;
- 4) показ перспективных направлений в плане построения будущей карьеры;
- 5) высокий авторитет преподавателя среди студентов, его профессионализм и глубокие знания;
- 6) эмоциональная форма изложения учебного материала и общения преподавателя со студентами;
- 7) наличие заданий, создающих интересные и проблемные ситуации в процессе учебной деятельности;
- 8) создание положительного психологического климата на занятии, его креативно-познавательная направленность.

Данные факторы преподавателям необходимо учитывать в своей профессиональной деятельности. Все мы, педагоги, понимаем огромную роль положительной мотивации к учению в обеспечении успешного овладения знаниями и умениями. Высокая позитивная мотивация может даже играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей. А фактор мотивации для успешной учебы может оказаться сильнее, чем фактор интеллекта. Но не наоборот: никакой высокий уровень способностей не в состоянии компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность, в плане обеспечения успехов в учебе. Поэтому проблема мотивации по-прежнему остается актуальной.

#### **Список литературы:**

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.

## **О ПРОБЛЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

**© Невзорова М.С.\*, Сидорова И.Г.♦**

Волгоградский государственный медицинский университет,  
г. Волгоград

В статье рассматривается проблема повышения мотивации студентов медицинского вуза к изучению иностранных и латинского языков.

---

\* Старший преподаватель кафедры Иностранных языков с курсом латинского языка.

♦ Старший преподаватель кафедры Иностранных языков с курсом латинского языка, кандидат филологических наук.

Эффективным способом решения данной проблемы признается использование интерактивных методов в обучении иностранного и латинского языков.

**Ключевые слова:** мотивация, интерактивные методы, компетентностный подход.

Современные подходы к модернизации образования требуют от преподавателей высшей школы готовности к освоению и внедрению инновационных технологий в процесс подготовки медицинских кадров. В ходе освоения дисциплин учебных планов ФГОС ВПО, утвержденных Минобрнауки России, у выпускников медицинских вузов должны формироваться компетенции, закрепленные в ООП медицинских специальностей. Так, согласно ООП направления подготовки 060201 «Стоматология» (ФГОС ВПО утвержден приказом Минобрнауки России от 14 января 2011 г. № 16), дисциплины «Иностранный язык» и «Латинский язык» относятся к гуманитарному, социальному и экономическому циклу (С. 1). Для изучения дисциплины «Иностранный язык» в медицинском вузе студент должен владеть следующими знаниями, умениями и компетенциями: знания фонетики, лексики, грамматики, полученные при изучении этой дисциплины в общеобразовательном учебном заведении; знание структуры родного языка; запас международной лексики [7]. Для изучения дисциплины «Латинский язык» студент должен обладать знаниями основ общей биологии, анатомии, грамматики русского языка, иностранного языка, общей химии в рамках школьной программы, а также уметь применять эти знания для решения практических задач.

Формирование общекультурных и профессиональных компетенций у студентов стоматологического факультета Волгоградского государственного медицинского университета, закрепленных в рабочей программе дисциплины «Иностранный язык» (ОК-5, ОК-6, ПК-50), строится с учетом междисциплинарных связей с другими учебными дисциплинами гуманитарного, социального, естественнонаучного и профессионального циклов высшего профессионального образования.

Курс учебной дисциплины «Иностранный язык» имеет практико-ориентированный характер и построен с учетом междисциплинарных связей с другими учебными дисциплинами гуманитарного, социального, естественнонаучного и профессионального циклов высшего профессионального образования (Анатомия человека – анатомия головы и шеи; микробиология – микробиология полости рта; Патологическая анатомия – патанатомия головы и шеи; Гигиена; Стоматология – профилактика и коммунальная стоматология, кариесология и заболевания твердых тканей зуба), о чем свидетельствуют требования ФГОС, предъявляемые к выпускнику медицинского вуза.

Целью настоящей работы является рассмотрение проблемы мотивации студентов 1 курса стоматологического факультета для повышения эффективности обучения иностранному и латинскому языкам.

Исследованию проблемного характера мотивации студентов к изучению иностранных языков посвящено достаточно много работ по психологии и педагогике высшей школы [1, 3-6, 9 и т.д.].

Мотив (от латинского «movere» – двигаю) предполагает побуждение к действию, с точки зрения психологии «мотив» – это то, что побуждает деятельность человека, ради чего она совершается [2]. Хамедова Г.Н., вслед за Зимней И.А., характеризует мотив как побуждение к деятельности, порожденное системой потребности человека [8].

Исходя из практического опыта преподавания иностранных языков студентам медицинского вуза, под мотивацией мы предлагаем понимать такой тип побуждения к учебной деятельности, следуя которому студент может получить удовлетворение от своей деятельности, а также ее оценки как преподавателем, так и в группе. Несомненно, если у студента нет мотивации к изучению иностранного языка, то ни преподаватель, ни родители не смогут заставить его изучить язык в той мере, которая закреплена стандартами. Стоит также отметить, что требования владения иностранным языком предъявляются студентам на уровне существующих международных стандартов (система CEFR), и если сам студент не способен адекватно понимать прагматическую ценность тех знаний и умений, которыми он впоследствии должен обладать, то нельзя и не стоит говорить о высоком профессионализме этого специалиста.

Переход на компетентностный подход при организации процесса обучения актуализирует модель многосторонней коммуникации в образовательном процессе. Сущность ее состоит не просто в возможности высказывания обучающихся, а в привнесении в образовательный процесс их знаний. Такая форма коммуникации отвечает принципам компетентностного подхода. Обучающиеся лучше овладевают определенными умениями, поскольку приближаются к предмету через собственный опыт. Обучающиеся лучше учатся, так как преподаватель активно поддерживает их способ усвоения знаний. Обучающиеся лучше воспринимают материал, так как, с одной стороны, преподаватель структурирует предмет для более легкого усвоения, с другой стороны, принимает и включает в обсуждение мнения обучающихся. Все это вносит достаточный вклад в повышение мотивированности студентов к обучению и предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) в сочетании с внеаудиторной работой.

В соответствии с рабочей программой по латинскому языку, не менее 20 % практических занятий должны проводиться с использованием интерактивных методов обучения. Несмотря на то, что возможность их использования в рамках преподавания дисциплины «Латинских язык» несколько ограничены. Это обусловлено тем, что обучение латинскому языку предполагает не

обучение общению, так как это мертвый язык, а всего лишь усвоению медицинской терминологии как базы для овладения языком профессионального общения медицинских работников. Тем не менее, мы видим возможность применения следующих интерактивных форм проведения занятий по латинскому языку:

- проблемная дискуссия, основой которой может служить любая актуальная проблема теоретической (научной) или практической сферы медицины, что позволяет студентам рассмотреть предметные и социальные аспекты их будущей профессиональной деятельности и высказать своё мнение;
- учебная дискуссия по конкретной проблеме, представляющая собой обмен мнений во всех его формах;
- дискуссионное сочинение в форме эссе («за» и «против») и эссе («ваше мнение»), отражающее проблемный характер темы;
- тренинг – практическая отработка изучаемого материала;
- практические занятия проблемного характера;
- ролевая учебная игра, построенная по принципу постепенного нарастания трудности заданий;
- творческие задания для самостоятельной работы.

Практическое применение упомянутых выше методов подтверждает свою эффективность в повышении мотивации студентов к изучению латинского языка. В качестве примера приведем элемент обобщающего занятия по теме «Анатомическая терминология». С целью активизации полученных знаний можно предложить студентам составить кроссворд из анатомических терминов, описывающих ротовую полость. Такое задание целесообразно проводить в малых группах, поскольку это даст возможность всем обучающимся (в том числе и стеснительным) участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия), закрепить навыки правильного написания и объяснения анатомических терминов. Все это часто бывает невозможно в большом коллективе. После выполнения задания предлагаем обменяться кроссвордами и проверить свои знания, ответив правильно на поставленные вопросы. Такое творческое задание позволяет не только активизировать знания студента, повысить его мотивацию к изучению материала, но и позволяет преподавателю оценить подготовленность и степень усвоения знаний.

Другим продуктивным способом повышения мотивации студентов считается использование проблемной дискуссии. В курсе «Латинский язык и основы медицинской терминологии» дискуссию как метод интерактивного обучения можно применить при изучении греко-латинских терминоэлементов (ТЭ) в клинической терминологии.



В качестве примера можно представить элемент занятия продолжительностью 20 минут, в течение которого студентам предлагается обсудить проблему эвтаназии.

Целью данного элемента занятия является знакомство с основами ведения дискуссии на заданную тему, отработка навыков отстаивания своей точки зрения и толерантного отношения к высказыванию других, усвоение механизма образования медицинских терминов на основе греко-латинских терминоэлементов.

В процессе достижения поставленной цели определяются задачи: тренировка и закрепление знаний ТЭ, обучение участников анализу реальных ситуаций, навыки аргументированной защиты своей позиции.

Проведение подобного мероприятия на занятии по латинскому языку требует определенной подготовки, поэтому наиболее уместно предложить данный вид работы уже после ознакомления и отработки определенного объема терминоэлементов по клинической терминологии. В частности, студентами должен быть усвоен механизм образования новых терминов с помощью греческих и латинских приставок, а также должен быть знаком терминоэлемент – *thanasia* (-*thanato*-) (*thanatophobia* – *боязнь смерти*).

Эффективность проведения дискуссии на указанную тему зависит от информированности и компетентности студента по предложенной проблеме, поэтому перед занятием по предложенной теме необходимо ознакомить с существующей проблемой, посредством просмотра короткого видеосюжета. При этом должен соблюдаться принцип семантического однообразия материала, то есть включать дискуссию как элемент занятия по клинической терминологии стоит только после того, как все термины, дефиниции, понятия и т.д. должны быть одинаково поняты всеми учащимися. Необходимо также предупредить всех участников о корректном поведении при обсуждении.

На следующем этапе перед преподавателем ставится задача начать обмен мнениями, что предполагает предоставление слова конкретным участникам. Преподавателю не рекомендуется брать слово первым, он должен только собрать максимум мнений, идей, предложений. Для этого необходимо активизировать каждого студента. Выступая со своим мнением, студент может сразу внести свои предложения, а может сначала просто выступить, а позже сформулировать свои предложения. Мнения студентов можно внести в таблицу. Роль преподавателя можно определить как регламентирующую: не допускать чрезмерной активности одних за счет других, соблюдать регламент, останавливать затянувшиеся монологи, подключать к разговору всех присутствующих.

Последний этап – получение рефлексии. Рефлексия предполагает выработку определенных единых или компромиссных мнений, позиций, решений. На этом этапе осуществляется контролирующая функция занятия. За-

дачи, которые должен решить преподаватель, можно сформулировать следующим образом: проанализировать и оценить проведенную дискуссию, подвести итоги, результаты; помочь участникам дискуссии прийти к согласованному мнению; принять групповое решение совместно с участниками (при этом следует подчеркнуть важность разнообразных позиций и подходов); в заключительном слове подвести группу к конструктивным выводам, имеющим познавательное и практическое значение; добиться чувства удовлетворения у большинства участников, т.е. поблагодарить всех студентов за активную работу, выделить тех, кто помог в решении проблемы.

При решении проблем мотивации у студентов к изучению иностранных языков, в частности английского языка, на занятиях можно использовать методы активизации творческой деятельности. Так, например, помимо составления кроссвордов по лексике ранее пройденного материала, целесообразно предложить студентам проанализировать несколько текстов по одной и той же теме, но разных авторов, сопоставить информативную и языковую ценность каждого из них, синтез наиболее значимой информации, а затем обсудить в малых группах. Студенты учатся правильно сопоставлять факты и аргументировать свою позицию, что тем самым мотивирует их на дальнейшее изучение материала.

Стоит также отметить, что творчество в иноязычной деятельности – процесс достаточно сложный, учитывая преобладающий низкий уровень исходных знаний учащихся по предмету. Однако и в этих условиях можно предложить ряд творческих заданий, которые повысят мотивацию изучения того или иного предметного содержания. Например, составление презентаций в редакторе Power Point по предложенным темам и их дальнейшее обсуждение на иностранном языке (в рамках выполнения внеаудиторной работы студентов) требует выработки умений самостоятельного изучения нового материала, а также решения творческих задач в поиске и подборке необходимых иллюстраций (схем, таблиц, фото и т.д.) различных заболеваний полости рта.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что интерактивные методы обучения, использующиеся на занятиях по иностранному и латинскому языкам в медицинском вузе, безусловно повышают мотивацию к обучению. Вовлечение студентов в живую беседу на проблемные темы, выработка способности анализировать и аргументировать свою позицию, активизация творческой деятельности – все это может привлечь и заинтересовать студентов к обучению, к желанию углубить свои знания по иностранным языкам.

### **Список литературы:**

1. Алхазивили А.А. Мотивационная основа обучения устной иностранной речи // Ученые записки МГТИЯ им. М. Тореза. – М., 1971. – Т. 60. – С. 180-186.

2. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://oval.ru/enc/44918.html> (дата обращения: 03.02.2016).

3. Букина А.Н. Воспитание и мотивация учебной деятельности студентов. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1994. – С. 103.

4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – С. 124.

5. Лазарева М.В. Развитие языковой личности студента средствами мотивации в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / М.В. Лазарева. – М.: ИД «Первое сентября», 2011. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/312200> (дата обращения: 03.02.2016).

6. Петровская Т.С., Рыманова И.Е. Мотивация изучения английского языка студентами технического вуза при смешанном обучении [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 7 (37): в 2-х ч. Ч. I. – С. 152-154. – ISSN 1997-2911. – Режим доступа: [www.gramota.net/materials/2/2014/7-1/43.html](http://www.gramota.net/materials/2/2014/7-1/43.html) (дата обращения: 03.02.2016).

7. ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 060201 «Стоматология» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.volgmed.ru/uploads/files/2011-9/6433-fgos\\_vpo\\_stomatologiya.pdf](http://www.volgmed.ru/uploads/files/2011-9/6433-fgos_vpo_stomatologiya.pdf).

8. Хамедова Г.Н. К проблеме формирования мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей [Электронный ресурс] // Вестник ОГУ. – 2012. – № 2 (138): февраль. – С. 280-285. – Режим доступа: [http://vestnik.osu.ru/2012\\_2/48.pdf](http://vestnik.osu.ru/2012_2/48.pdf) (дата обращения: 03.02.2016).

9. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. – Изд-е 2-е, испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**© Пакшиванова Е.О.\***

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение  
Лицей № 410 Пушкинского района, г. Санкт-Петербург

В данной статье автор делится опытом работы с детьми на среднем этапе обучения по формированию лексического навыка на уроках иностранного языка.

---

\* Учитель английского языка.

Целью изучения и обучения иностранных языков является развитие устных и письменных форм общения, то владение лексикой иностранного языка в плане семантической точности, синонимического богатства, адекватности и уместности ее использования является неотъемлемой предпосылкой реализации этой цели. Формирование лексических умений и навыков предполагает не только учет сведений формально-структурного характера, но и знание ситуативных, социальных и контекстуальных правил, которых придерживаются носители языка.

За курс обучения в средней школе учащиеся должны усвоить значение и формы лексических единиц и уметь их использовать в различных ситуациях устного и письменного общения, т.е. овладеть навыками лексического оформления порождаемого текста при говорении и письме и научиться понимать лексические единицы на слух и при чтении.

*Принципы, используемые при отборе лексического минимума на среднем этапе обучения.* На примере учебника по английскому языку – О.В. Afanasyeva, I.V. Mikheeva. «Student's book VII» (Unit 7. Popular arts) мне хотелось бы рассказать, как реализуются принципы отбора лексического минимума у детей 7 класса. Следует сразу отметить, что данный учебник богат различной лексикой, поэтому у детей фактически нет проблем как с активным, так и с пассивным словарем. Ребята учат слова, справляются с лексическими работами, лексика неоднократно прорабатывается. Учитель делает все возможное, чтобы изучаемый лексический материал был задействован во всех видах речевой деятельности. Важно отметить, что учебник написан сумбурно, темы объёмные, много разных заданий и упражнений, среди которых учитель тщательно выбирает, от каких будет польза.

Известно, что для составления школьного словаря в целом применяются три принципа: **семантический, сочетаемости и стилистической неограниченности**. Эти три принципа являются универсальными и общепринятыми; они тесно связаны между собой, но, поскольку английский язык лексически обогащен, то далеко не все слова можно подвести под эти принципы. Часто бывает, что те или иные слова, не подвергающиеся отбору по этим трем принципам, оказываются незамеченными среди многообразия лексики. И поэтому, отбирая лексический материал, учитель должен отталкиваться от других дополнительных, но также немаловажных принципов:

- принцип многозначности;
- словообразовательной ценности;
- строевой способности;
- частотности.

Отбирая лексику, учитель в первую очередь использует принцип **семантизации**, так как сначала идет отбор лексики по специально разработанной тематике.

Данный учебник разделен на юниты, в конце которых представлен список лексики по теме в целом, и, опираясь на него, дети могут свободно стро-

ить монологическое высказывание, так как это еще своего рода план. У ребят складывается представление о видах искусства на английском языке, а, следовательно, они легко смогут пообщаться на эту тему.

Так же при отборе лексики бы затронут **принцип многозначности**. Так, в английском языке слово *conductor* имеет несколько значений: кондуктор и дирижер. Используя языковую догадку, дети сразу поняли, что *conductor* – это не кондуктор, а кто-то другой, так как кондукторы есть только в транспорте, а не в театре.

Так же использовался принцип **интернациональности**. Так, слово скрипка представлена в двух вариантах: американском и британском – *fiddle, violin*.

Этот принцип очень хорошо помогает обогатить словарный запас детей. Например: – Tell me, what musical instrument does Merrymind play?

– A violin!

– Yes, but we know another variant of this word.

– A fiddle!

Итак, можно сделать выводы, что с помощью этих принципов у учащихся будет сформирован хороший словарный запас, что даст им основу для дальнейшего совершенствования как речевых, так и языковых навыков, а значит, изучение языка всегда будет в радость.

#### ***Анализ работы по овладению активным и пассивным словарем.***

Рассмотрев основные принципы, можно приступить к анализу работы по овладению активным и пассивным словарем. Как уже было сказано, данный учебник позволяет ученикам иметь хорошую лексическую базу для дальнейшего совершенствования языка. В книге представлены разные упражнения, в которых задействована как активная, так и пассивная лексика по конкретной теме. В данном случае в пассив можно занести специальную терминологию, названия музыкальных инструментов, которые, может быть, и не пригодятся в жизни, но будут полезны для расширения кругозора детей.

Довольно известная проблема и «бич» многих учителей является, пожалуй, то, как долго ребенок будет помнить выученное слово. В методике существует определенный арсенал семантизации, который применяется при овладении лексикой. Поскольку данный учебник рассчитан на школы с углубленным изучением английского языка, учителя очень часто прибегают к так называемой одноязычной семантизации слова, при которой раскрытие значения незнакомого слова происходит на иностранном языке. Например: *A box-office is a place where people usually buy tickets; The cloakrooms is a place where people leave their coats and hats and can borrow opera glasses.*

Так же используется переводная семантизация, когда толкование слова происходит на родном языке.

Уже позже, когда дети хорошо овладели новой лексикой, можно для ее закрепления сочетать новые слова с новым грамматическим материалом, например:

*Sasha, how long does it take you to find you seats at the theatre?*

*With the help of an usher it doesn't take me a lot of time to find my seats.*

Поскольку на среднем этапе обучения предполагается чтение оригинальных текстов разных стилей, то у учащихся должны развиваться **рецептивные лексические навыки** – догадываться о значении незнакомых слов путем понимания смысла и содержания текста. Поэтому работа по овладению пассивным словарем очень важна, поскольку нельзя ни в коем случае списывать со счетов трудные слова, относящиеся к данной теме. Так, например, в учебнике есть упражнения, предполагающие громкое чтение вслух и последующий перевод нового слова в различных словосочетаниях и предложениях:

**to mend [mend]** (v): to mend shoes, to mend the roof of a house. Granny, could you mend these socks for me? Oliver often mended toys for his little brother. We often mend something that has a hole in it. Do you know how to mend a clock?

**a bargain ['ba:gin]** (n): a good bargain; to be a real bargain, to make a bargain, bargain prices. Let's shake hands on the bargain. I promise to keep my part of the bargain. Olga bought ten books instead of five: they were a bargain!

**noble (adj)**: a noble man, a noble profession, noble behavior, a noble action, a noble character. Someone who is noble is honest, brave and unselfish. In this book you can see the names of the noblest people in our history [1].

Из этого упражнения видно, что одно и то же слово может быть представлено в нескольких значениях, а значит, что при переводе текстов у учащихся будет работать языковая догадка, которая поможет им найти правильную интерпретацию слова.

При работе с текстом «A story of MerryMind» учитель грамотно строит упражнения в языковой догадке, он строит их так, чтобы привлечь внимание учащихся к подсказке, и, следовательно, повысить их интерес. Приведенное выше упражнение относится к этому тексту, учитель начинает работать с тестом после того, как ребята разучат лексику:

Задания к упражнениям в языковой догадке должны быть построены так, чтобы привлечь внимание учащихся к подсказке. Например:

- Прочти текст (абзац, предложение) и подчеркни приметы времени, места; с учетом этих примет определи значение выделенных слов;
- Прочти полностью текст и определи, о чем он. Это поможет тебе выяснить значение выделенных незнакомых слов.
- Прочти текст. Выяснить значение выделенных незнакомых слов тебе поможет анализ слов по составу и определение их функций в предложении.
- Выдели устойчивое сочетание из текста, сделай его дословный перевод; это поможет тебе найти соответствие ему в родном языке [1].

В результате у учащихся практически не возникает трудностей при переводе предложений как с русского на английский, так и наоборот.

**Анализ упражнений на формирование лексического навыка.** Очень часто при овладении новой лексикой, используются **имитационные упражнения**. Например, усваивается пункт «Inside the theatre you can go to».

- Учитель: If I want to have a snack, I will go to the bar;
- Ученик: If I want to look at the pictures of famous actors, I will go to the foyer.

Так же хорошо идут трансформационные упражнения, например:

- Учитель: I would like to be an usher in order to help people to find their seats. And do you want to be an usher?
- Ученик: I don't want to be an usher because it's boring. I would like to be an actor in order to perform for the audience [1].

**Подстановочные упражнения** тоже играют не маловажную роль при формировании и закреплении лексики. В данном учебнике есть такие упражнения, которые дети охотно делают. Они помогают как запоминанию дефиниций, так и закреплению лексики. После выполнения упражнения учитель может группу на две команды, и с закрытыми книгами одна команда по памяти дает дефиниции, а другая отгадывает. Игровой момент подогрел интерес учеников к теме.

В конце усвоения лексического материала, перед контрольной работе по лексике, учитель вызывает учеников у доски, диктует им дефиниции на английском, а они пишут слова, затем друг друга проверяют. Это помогает им окончательно закрепить лексику, а так же определить, кто из ребят недостаточно усвоил лексический материал.

Итак, к концу каждого урока (юнита) у учащихся пополняется запас как активной, так и пассивной лексики, формируется монологическая и диалогическая речь, учащиеся могут свободно общаться по той или иной теме, комбинировать новую и уже усвоенную лексику, распознавать новые лексические словосочетаниях, в речевых образцах и в текстах.

С помощью как активной, так и пассивной лексики, у учащихся формируется естественный характер речевого высказывания.

### **Список литературы:**

1. Афанасьева О.В., Михеева И.В. Английский язык. VII класс: учеб. для общеобразоват. учреждений и шк. с углубл. изучением англ. яз. – 11-е изд. – М.: Просвещение, 2010.
2. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. – М.: Academia, 2004.
3. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991.
4. Пассов Е.И. Урок иностранного языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1988.

## DEVELOPING STUDENTS' SOCIO-CULTURAL COMPETENCE BY USING CONTEMPORARY APPROACHES

© Тастемирова А.Е.<sup>\*</sup>, Маукебаева М.А.

Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова,  
Республика Казахстан, г. Талдыкорган

В данной статье рассматриваются использование современных методов при формировании социокультурной компетенции на уроках английского языка. Социокультурная компетенция предполагает знание культуры, традиции и менталитета страны изучаемого языка. Изучение языка без знания культурных реалий народа, может вести к искаженному и ограниченному использованию языка. В статье приведены практические приемы, которые могут быть использованы на уроках.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, технология критического мышления, современные реалии, аутентичный текст, лингвострановедческая компетенция.

This article discusses the use of modern methods for the formation of social competence in the English lessons. Socio-cultural competence involves knowledge of culture, traditions and mentality of the studied language. Learning a language without knowing the cultural realities of the people, can lead to a distorted and limited use of the language. The article presents practical techniques that can be used in the classroom.

Key words: sociocultural competence, technology of critical thinking, contemporary reality, authentic text and lingua-cultural competence.

Teaching a foreign language assumes formation of foreign-language communicative competence of students. The concept of communicative competence is defined as psychological, regional geographic, social factors of knowledge which determines use of the speech according to social norms of behavior.

Along with speech and language competence sociocultural competence is also one of communicative competence components. In structural terms sociocultural competence is the complex phenomenon and includes set of the components relating to various categories:

- the lingual-regional geographic component including knowledge of lexical units with national and cultural semantics, ability to apply them in situations of cross-cultural communication. National proverbs and sayings, phraseological units are reflection of people's mentality. They give knowledge to students about rules and the principles of this nation representatives' communication, values and priorities.

---

<sup>\*</sup> Старший преподаватель кафедры Иностранных языков и переводческого дела.



- socio-linguistic component (language features of social groups, representatives of different generations, genders, public groups, dialects);
- socio – psychological component (possession socio-and the cultural caused scenarios, national and specific behavior models with use of the communicative equipment accepted in this culture);
- culturological component (sociocultural, historian – cultural, ethnocultural background [2, p. 48]).

The important factor of sociocultural competence formation is application of new technologies in training. The technology of critical thinking, design activity, training in cooperation and game technologies, practising training technology develop interest in foreign-language communication, expand its subject contents.

When forming sociocultural competence is very actual to apply contemporary approaches.

The design technique is considered productive in this case as it creates opportunity for the personal growth of the student, focuses them on disclosure of creative potential and cognitive activity development. Work of work on projects technology, which is used in educational process: promotion of a hypothesis → creation of a problem situation → case study → specification and judgment → realization → presentation. The design technique is the personal focused kind of activity which provides conditions of self-knowledge and self-expression [2, p. 49].

The method of projects allows efficiency of training and provides its practical orientation. The subject of project works has socio-cultural and cultural studies sounding in aspect of contrast and comparative character. In the course of implementation of project works students collect, systematize and generalize the original material. The technology of training in cooperation helps to create conditions for vigorous joint educational activity of students various educational situations. Interactive interaction of students in couples or groups provides practical use of language in the situations which imitates reality.

This technology develops requirement constantly to improve the speech and creative abilities of students. For successful interaction in different situations of communication the method of role communication is used.

The comparison method which allows to compare the fact of native culture and culture of the target language, and also to draw a parallel of comparison of traditions, customs, manners, holidays and achievements is considered to be productive. Comparison and estimation, as a rule, happens in situations of communication. That dialogue as a communication form, and dialogue as contact, contact of the different countries representatives or dialogue of cultures took place and became reality, students need to observe stacks all steps: to come into contact with the interlocutor, to request and give information on the conversation course for the solution of the set of communicative task; to begin, support and finish conversation; to express the relation to the discussed question; to find out opinion and the relation of the interlocutor; it is good to be guided in the facts of culture and to be able to give an assessment of the description of the facts, realities and events.

For the development and formation of a sociocultural orientation by lessons imitating any occupations or types of works can be the most effective: excursion, travel, protection of tourist projects, lesson – competition, lesson – quiz and others.

Seizing sociocultural knowledge and abilities, students expand lingua-regional geographic and regional geographic at the expense of new subject about the country of the target language, its science, culture, realities, famous people in different types of speech activity: listening, speaking, reading and writing.

Authentic texts serve as a material for practicing listening skills: audio information in the museums, galleries, shop, the station, announcements at the airport, in transport and so on. Working with any text it is important not to forget about three main stages of work, no matter it is the audio text or simply information text for reading: pre-viewing, while viewing, post viewing.

Besides texts offered to students can reflect real life: weather forecast, news, sports reporting, instructions, and interview.

It is possible to give a role-playing game «Literature of Great Britain» as an example.

The objective of the game is to develop the skills to communicate with each other within the material study of «Literature and Writers of Great Britain».

The situation of communication: experts in the field of literature and the students gathered for talk – show. Students are grouped together and get role cards with tasks.

Group 1: «You are professionals. Make an overview of the highlights of the literary development of the UK».

Group 2: «You – connoisseurs of English writers. Notify interesting facts from the life of English writers».

Group 3: «You – the audience. Ask clarifying questions you listen to the information on «(use the expression request: Could you ...? Would you mind ...? Would you be so kind as to ...?)».

Thus, the main source of social and cultural information is considered to be the text. Many scholars have pointed out the need for the use of authentic materials in teaching a foreign language, which will be matched or adapted to the particular stage of education and the level of knowledge of students [3, p. 15]. Texts of country-nature now occupy an increasingly prominent place in the process of teaching foreign languages. In them, students become familiar with the realities of the country the language is spoken, receive additional knowledge in the field of geography, education, culture and life of the country the language is spoken. The authentic texts of common specific vocabulary, the mastery of which gives an idea not only about the meaning of the word, but also additional information, which it carries – his lexical background. Addressing cognitive interest and is developing intelligent positive feelings. Special attention, according N.A. Salanovich [1, p. 47] deserves literary texts in the target language, since, according to psychologists, students are more likely to evaluate the actions and feelings of

literary heroes than their own. From the foregoing, it should be noted that the authentic texts may enhance the communicative and cognitive motivation, form the socio-cultural, lingua-cultural, intercultural competence, positive impact on the personal-emotional state of students, allow simultaneous access to the language and culture, and knowledge of the language without culture. It will be distorted and limited.

The work on the formation of social competence, the following types for post-reading exercises are aimed at dialogues and monologues. Here are some of them (the situation «Complimenting and Showing Appreciation»):

- Decide what the meaning of the word «compliment» is in English and Russian.
- Choose the words that are often used when people give compliments; choose the adjectives used for a) people, b) clothes c) food; choose the phrases used for complimenting (eg «It's delicious», «Thank you», «Welcome home», «My warmest congratulations», «You look good today»).

The following tasks and exercises to perform various mental operations (analysis, synthesis, comparison of generalization, association): the determination of lexical items, grammatical phenomena, remarks and questions that reflect the cultural identity and / or representing background knowledge, the reality of the country the language is spoken / rules verbal behavior, etc., and their relevance / irrelevance in the cultural and linguistic environment, and so on. For example:

- Compare Compliments given in English and Russian.
- Read the list and say «Yes» if it is a common compliment in your culture or «No» if it is not. Explain your answer.
  1. Physical Appearance  
e.g. «You have a beautiful smile», «Your hair looks nice».
  2. Personality  
e.g. «You have a good sense of humour», «He's got a great personality».
- Guess what is meant by the phrase «He is a nice person» (good, good); in pairs decide how to render into English «You are a good man» and select a person from your group to give this compliment; think of an action situation to show your appreciation (eg Victor is a very fine person. He is always ready to help anybody).
- Say how you feel when you are given compliments: «I feel embarrassed / lonely / frightened / happy / delighted, etc. Explain why.
- What do you associate the compliment «Your child is cute» with? What kind of situations can it be used in?
- Find A mistake in the following situation and correct it.

American teacher: «Ann, your English is improving. I am pleased with your work».

Ann (a foreign student): «Oh, no. My English is not very good».

American teacher: «Why do you say that, Ann? You're doing very well in your class».

Ann: «No, I am not a good student».

– Say whether it is true or false.

1. Ann is not a good student.

2. Ann thinks that teacher is not very good.

3. The teacher does not understand why Ann thinks she is not a good student.

The great value in the admission of students to the cultural values of the people-carrier language are authentic materials, such as videos. Their use contributes to the essential requirements of the communicative method – imagine in the process of mastering the language as a living comprehension of foreign language culture; individualization of learning.

Another advantage of movies is its emotional impact on students. Therefore, attention should be directed at developing the student's personal attitude to what he saw.

The structure video lessons for teaching socio-cultural content of speech can be divided into 3 phases: 1) Pre-viewing tasks; 2) While viewing tasks; 3) Post-viewing tasks. In the first phase the students reported the name of the movie and offers a guess about its contents. Then we introduce a new vocabulary needed to understand and designed for active ownership. New vocabulary is introduced before watching each part. Particular attention is paid to phraseology. In the second stage before viewing each part of the learner is offered a question or a task for the development of social competence, the installation of an understanding. Preliminary work may include lingua-cultural comment. The third step is checking of the core content. It provides answers to the questions before viewing and tasks, exercises to choose correct answers and logical sequence. Such exercises help the students to pay attention to certain facts that deserve attention from the standpoint of the formation of social competence. Exercises after watching are designed not only to consolidate but also to expand the material coming out into the real situation of communication, interpretation and comparison with the reality, behavioral reactions, traditions and norms within the native culture.

Using internet-resources can also help the teacher in planning lessons aimed at the formation of social competence.

Thus, in the formation sociocultural competence within the subject «Foreign Language» is necessary to combine creatively different tools and techniques to use different types of exercises. At the present stage of development of science we can say with confidence that in the formation of social and cultural competence of all the great features will provide multimedia – interactive capabilities of Web forums, video and on phone conferences, online discussions, Internet projects, texts and chats with representatives of the country the spoken language [5, 6].

**Список литературы:**

1. Саланович Н.А. Роль и место чтения художественного текстов на старшем этапе обучения // ИЯШ. – 2001. – № 3. – С. 46-51.
2. Писаренко Т.Н. Использование квизи при работе с текстами страноведческого характера // ИЯШ. – 2001. – № 4. – С. 48-50.
3. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку // ИЯШ. – 2000. – № 4. – С. 14-19.
4. [www.festival.1september.ru](http://www.festival.1september.ru).
5. Бердичевский А.Л. Диалог на уроках родной культуры и иностранных языков / А.Л. Бердичевский, Н.Н. Соловьева // ИЯШ. – 1993. – № 6. – С. 3-5.

**Секция 12**

***ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА  
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ,  
СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ,  
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ  
И АДАПТИВНОЙ  
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ***

# СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРИМЕНЕНИЯ АППАРАТА АНМ В ПРОЦЕССЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ

© Дуванина А.В.\*

Национальный Государственный Университет физической культуры,  
спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, г. Санкт-Петербург

В статье излагаются результаты сравнения влияния аппарата акустической нейромодуляции (АНМ) на процесс психологического сопровождения юношей и девушек «олимпийского резерва» России и подростков, не связанных со спортом высших достижений. В ходе исследования получены данные о влиянии аппарата АНМ на тревожность подростков (семейную, ситуативную, личностную), аспекты межличностного общения (альтруизм, конвенциональность общения, умение работать в команде), мотивацию на достижение успеха и на избегание неудач. Результаты исследования имеют большую практическую ценность для психологов в сфере спорта высших достижений.

**Ключевые слова:** консультирование, подростки, акустическая нейромодуляция.

В спорте высших достижений остро стоит проблема поиска способов комплексной, эффективной подготовки «олимпийского резерва», позволяющей за краткий временной период (перерыв между соревнованиями) подготовить организм и психику юного спортсмена к предельным физическим и психическим нагрузкам. Ряд отечественных и зарубежных исследователей обращают внимание на применение аппаратов биологической обратной связи (БОС) в сфере спорта высших достижений (Lyle K Sanderson, Dr. James D. Mc Clements, Dr. Robert E. Gander, Ю.Высочин, Ю.Денисенко) [1, с. 84]. Но аналогичных исследований, раскрывающих сущность сочетания процессов психологического консультирования и использования аппаратом акустической нейромодуляции (АНМ) в работе с подростками спортсменами, не существует.

Целью исследования является изучение эффективности использования аппарата акустической нейромодуляции (АНМ) в процессе психологического консультирования подростков.

Объект исследования – особенности процесса консультирования подростков спортсменов.

Предмет исследования – влияние аппаратного воздействия на эффективность процесса консультирования подростков-спортсменов и подростков не связанных с профессиональным спортом.

---

\* Аспирант кафедры Психологии имени А.Ц. Пуни.

Новизной исследования является использование аппаратного метода акустической нейромодуляции (АНМ) для регуляции эмоциональных состояний подростков.

Задачи исследования:

1. Коррекция психоэмоционального состояния подростков-спортсменов при помощи аппарата «Акустической нейромодуляции».
2. Определение эффективности консультационного процесса при использовании метода АНМ.
3. Обучение спортсменов базовым навыкам саморегуляции эмоциональных состояний.

Методы исследования:

1. Тестовые методики («Анализ семейной тревоги» (Эйдемиллер, Юстицкис), «Личная и ситуативная тревога» (Спилберг), «Мотивация достижения успеха», «Мотивация избегания неудач» (Элерс), «Диагностика межличностных отношений» (Собчик), «САН»).
2. Наблюдение.
3. Беседа.
4. Аппарат «акустической нейромодуляции» (АНМ).

Выборку составили 40 подростков (в возрасте 14-16 лет): спортсмены профессионалы, проживающие в закрытых, спортивных школах-интернатах (велоспорт, дзюдо, шорт-трек, бокс, хоккей, легкая атлетика). Уровень спортивной квалификации подростков – КМС, МС. 38 подростков, не имеющих профессионального отношения к спорту. Выборка состояла из экспериментальной и контрольной группы. С экспериментальной группой проводилось консультирование по авторской технологии, в сочетании с применением аппарата АНМ, в контрольной группе проводилось консультирование без использования аппарата. Эксперимент по аппаратному воздействию проходил совместно со специалистами Института Физиологии имени И.П. Павлова РАН.

Ход аппаратного воздействия.

Испытуемому устанавливают 7 датчиков (2 лобные F1, F2 доли, 2 затылочные O1, O2, 2 – мочки ушей), еще один датчик измеряет пульс испытуемого.

I. Экспресс оценка регистрируемых в реальном времени физиологических сигналов ЭЭГ (O1, O2, F1, F2), ЧСС (BCP).

II. Индивидуальный подбор режима звуковой последовательности АНМ в специфическом для данного человека диапазоне частот, который проводится на основании данных экспресс оценки, выраженности тэта, альфа, бетта1 и бетта2 ритмов.

III. Последующая коррекция (9 мин.) функциональной межполушарной асимметрии головного мозга. Прослушивание звуковой последовательности модулированного звука проводится в трех частотных диапазонах (по 3 мин. каждый) через наушники с одновременным выполнением упражнения по саморегуляции.



IV. Оценка эффективности АНМ по регистрируемым параметрам, в тесте открытые (1 мин.) / закрытые (1 мин.) глаза. Диагностика психологических изучаемых показателей. Фиксация динамики показателей [3, с. 39].

Результат использования аппарата АНМ индивидуален и обеспечивает за счет смены «доминанты», возрастания альфа-ритма головного мозга спортсмена и может иметь релаксирующий (синхронизация) или активирующий (десинхронизация) эффект, в зависимости от запроса. То есть происходит появление рациональной активности в деятельности спортсмена.

Эффективность метода АНМ заключается в том, что изменение последовательности предъявляемого звукового сигнала, благодаря его внутренней структуре, организованной по специфическим нелинейным алгоритмам, стимулирует в слуховых зонах ствола головного мозга нейромедиаторный ответ определенного профиля в зависимости от диапазона используемой модулирующей частоты [3, с. 41].

Результаты исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты сравнения показателей до и после эксперимента  
в экспериментальной группе подростков спортсменов  
(n – 40 человек). Представлено в баллах**

Показатели	Значение статистики	p
ЛТ 2 – ЛТ	-3,760	<0,001
СТ 2 – СТ	-4,844	<0,001
АСТ 2 – АСТ	-4,715	<0,001
ДМО 1 2 – ДМО 1	-1,250	,211
ДМО 2 2 – ДМО 2	-0,174	,862
ДМО 3 2 – ДМО 3	-1,918	,055
ДМО 4 2 – ДМО 4	-2,081	,037
ДМО 5 2 ДМО 5	-1,620	,105
ДМО 6 2 – ДМО 6	-4,494	<0,001
ДМО 7 2 – ДМО 7	-4,596	<0,001
ДМО 8 2 – ДМО 8	-4,681	<0,001
УСПЕХ 2 – УСПЕХ	-4,714	<0,001
НЕУДАЧИ 2 – НЕУДАЧИ	-3,152	,002
САМОЧУВСТВИЕ 2 – САМОЧУВСТВИЕ	-5,237	<0,001
АКТИВНОСТЬ 2– АКТИВНОСТЬ	-4,471	<0,001
НАСТРОЕНИЕ 2 НАСТРОЕНИЕ	-3,505	<0,001

Обозначения: ЛТ 2 – уровень личной тревоги после эксперимента, ЛТ – уровень личной тревоги до эксперимента, СТ 2 – уровень ситуативной тревоги после эксперимента, СТ – уровень ситуативной тревоги до эксперимента, АСТ 2 – уровень семейной тревоги после эксперимента, АСТ – уровень семейной тревоги до эксперимента, ДМО\_1\_2 властно-лидирующий октант методики ДМО после эксперимента, ДМО\_1 властно-лидирующий октант методики ДМО до эксперимента, ДМО\_2/2 независимо-доминирующий октант методики ДМО после эксперимента, ДМО\_2 независимо-доминирующий октант методики ДМО до эксперимента, ДМО\_3/2 – прямолинейно-агрессивный октант методики ДМО после эксперимента, ДМО\_3 – прямолинейно-агрессивный октант методики ДМО до эксперимента, ДМО\_4/2 – недоверчиво-

скептический октант методики ДМО после эксперимента, ДМО\_4 – недоверчиво-скептический октант методики ДМО до эксперимента, ДМО\_5/2 – покорно-застенчивый октант методики ДМО после эксперимента, ДМО\_5/2 – покорно-застенчивый октант методики ДМО до эксперимента, ДМО\_6/2 – зависимо-послушный октант методики ДМО после эксперимента, ДМО\_6 – зависимо-послушный октант методики ДМО до эксперимента, ДМО\_7/2 – сотрудничающий октант методики ДМО после эксперимента, ДМО\_7 – сотрудничающий октант методики ДМО до эксперимента, ДМО\_8/2 – ответственно-великодушный октант методики ДМО после эксперимента, ДМО\_8/2 – ответственно-великодушный октант методики ДМО до эксперимента, УСПЕХ\_2 – мотивация достижения успеха после эксперимента, УСПЕХ – мотивация достижения успеха до эксперимента, НЕУДАЧИ\_2 – мотивация избегания неудач после эксперимента, НЕУДАЧИ – мотивация избегания неудач до эксперимента, САМОЧУВСТВИЕ\_2 – шкала методики САН после эксперимента, САМОЧУВСТВИЕ – шкала методики САН до эксперимента, АКТИВНОСТЬ\_2 – шкала методики САН после эксперимента, АКТИВНОСТЬ – шкала методики САН до эксперимента, НАСТРОЕНИЕ\_2 – шкала методики САН после эксперимента, НАСТРОЕНИЕ – шкала методики САН до эксперимента.

В экспериментальной группе подростков спортсменов значимые изменения под воздействием психологического консультирования (с использованием аппарата АНМ) выявлены по следующим показателям: личная тревога, ситуативная тревога, семейная тревога, зависимо-послушный, сотрудничающий и ответственно-великодушный октанты методики ДМО, мотивация избегания неудач и все шкалы методики «САН» ( $p < 0,001$ ).

В экспериментальной группе подростков спортсменов отмечена тенденция к снижению прямолинейно-агрессивного октанта методики «Диагностика межличностного общения» (0,055).

Таблица 2

**Результаты проведения тестирования до и после эксперимента в экспериментальной группе подростков не спортсменов (n – 38 человек)**

Показатели	Значение статистики	<i>p</i>
ЛТ_2 – ЛТ	-4,942	<0,001
СТ_2 – СТ	-4,786	<0,001
АСТ_2 – АСТ	-4,811	<0,001
ДМО_1_2 – ДМО_1	-4,914	<0,001
ДМО_2_2 – ДМО_2	-4,545	<0,001
ДМО_3_2 – ДМО_3	-3,942	<0,001
ДМО_4_2 – ДМО_4	-1,303	,193
ДМО_5_2 – ДМО_5	-3,592	<0,001
ДМО_6_2 – ДМО_6	-2,595	,009
ДМО_7_2 – ДМО_7	-4,967	<0,001
ДМО_8_2 – ДМО_8	-4,847	<0,001
УСПЕХ_2 – УСПЕХ	-1,950	,051
НЕУДАЧИ_2 – НЕУДАЧИ	-,900	,368
САМОЧУВСТВИЕ_2 – САМОЧУВСТВИЕ	-3,919	<0,001
АКТИВНОСТЬ_2 – АКТИВНОСТЬ	-4,159	<0,001
НАСТРОЕНИЕ_2 – НАСТРОЕНИЕ	-4,208	<0,001

Обозначения: ЛТ\_2 – уровень личной тревоги после эксперимента, ЛТ – уровень личной тревоги до эксперимента, СТ\_2 – уровень ситуативной тревоги после эксперимента, СТ – уро-

вень ситуативной тревоги до эксперимента, АСТ\_2 – уровень семейной тревоги после эксперимента, АСТ – уровень семейной тревоги до эксперимента, ДМО\_1\_2 властно-лидирующий октант методики ДМО после эксперимента, ДМО\_1 властно-лидирующий октант методики ДМО до эксперимента, ДМО\_2/2 независимо-доминирующий октант методики ДМО после эксперимента, ДМО\_2 независимо-доминирующий октант методики ДМО до эксперимента, ДМО\_3/2 – прямолинейно-агрессивный октант методики ДМО после эксперимента, ДМО\_3 – прямолинейно-агрессивный октант методики ДМО до эксперимента, ДМО\_4/2 – недоверчиво-скептический октант методики ДМО после эксперимента, ДМО\_4 – недоверчиво-скептический октант методики ДМО до эксперимента, ДМО\_5/2 – покорно-застенчивый октант методики ДМО после эксперимента, ДМО\_5/2 – покорно-застенчивый октант методики ДМО до эксперимента, ДМО\_6/2 – зависимо-послушный октант методики ДМО после эксперимента, ДМО\_6 – зависимо-послушный октант методики ДМО до эксперимента, ДМО\_7/2 – сотрудничающий октант методики ДМО после эксперимента, ДМО\_7 – сотрудничающий октант методики ДМО до эксперимента, ДМО\_8/2 – ответственно-великодушный октант методики ДМО после эксперимента, ДМО\_8/2 – ответственно-великодушный октант методики ДМО до эксперимента, УСПЕХ\_2 – мотивация достижения успеха после эксперимента, УСПЕХ – мотивация достижения успеха до эксперимента, НЕУДАЧИ\_2 – мотивация избегания неудач после эксперимента, НЕУДАЧИ – мотивация избегания неудач до эксперимента, САМОЧУВСТВИЕ\_2 – шкала методики САН после эксперимента, САМОЧУВСТВИЕ – шкала методики САН до эксперимента, АКТИВНОСТЬ\_2 – шкала методики САН после эксперимента, АКТИВНОСТЬ – шкала методики САН до эксперимента, НАСТРОЕНИЕ\_2 – шкала методики САН после эксперимента, – НАСТРОЕНИЕ – шкала методики САН до эксперимента.

В экспериментальной группе подростков не спортсменов значимые изменения под воздействием психологического консультирования (с использованием аппарата АНМ) выявлены по показателям: значимо снизились показатели ( $p < 0,001$ ) личная тревога, ситуативная тревога, семейная тревога, октанты методики ДМО (властно-лидирующий, независимо-доминирующий, прямолинейно-агрессивный, покорно-застенчивый, сотрудничающий, ответственно-великодушный октанты), все шкалы методики «САН».

### Заключение

Таким образом, можно сделать вывод о том, что психологическое консультирование с использованием аппарата АНМ в категории подростков эффективно применять для снижения семейной, ситуативной и личностной тревоги, повышения мотивации к успеху и снижению страха неудачи, для коррекции стиля общения подростка. Например, повышение конвенциональности, альтруистических чувств, стремления к сотрудничеству, большая готовность к работе в команде, снижение нарциссизма. Особенно важным с практической точки зрения представляется нам аспект работы по командообразованию со спортивными командами подростков – повышение навыков работы в команде (велоспорт, хоккей, футбол, бобслей).

### Список литературы:

1. Высочин Ю.В., Денисенко Ю.П. Современные представления о физиологических механизмах срочной адаптации организма спортсменов к воздействиям физических нагрузок // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 4. – С. 81-85.

2. Дуванина А.В. Особенности стиля воспитания детей в семьях спортсменов // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 1 (46), Т. 2. – С. 124-127.

3. Дуванина А.В., Изварина Н.Л., Станиславская И.Г. Применение метода акустической нейромодуляций (АНМ) для коррекции эмоциональных состояний спортсменов-борцов греко-римского стиля высокой квалификации // Вестник Курганского государственного университета. – 2013. – № 1 (28). – С. 38-42.

4. Isvarina N.L., Lensman M.V., Murovets V.O. & Savoxin A.A. Investigation of antidepressants activity of sound beats created with different algorithms of modulation in comparison with antidepressants in forced swim test (FST) on rats. 8<sup>th</sup> IBRO World Congress of Neuroscience / Florence-Italy July 14-18, 2011. A493.

## ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДВИЖНЫХ ИГР С ЭЛЕМЕНТАМИ ОРИЕНТИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

© Магомедов А.М.\*, Каялов Б.М.♦, Рабаданов М.С.♥

Дагестанский государственный педагогический университет, г. Махачкала  
Дагестанская государственная медицинская академия, г. Махачкала

Рассматривается возможность использования подвижных игр с элементами ориентирования на местности в физическом воспитании детей дошкольного возраста для всестороннего, гармоничного развития дошкольников.

**Ключевые слова:** подвижные игры с элементами ориентирования, произвольность, поведение, дети дошкольного возраста.

### Введение

Сегодня большинство школ и дошкольные учреждения пытаются отойти от традиционной системы, частично изменяя формы и содержание образовательного процесса.

Происходит переход к инновационному типу образовательного процесса, новым педагогическим технологиям и новому содержанию учебной и воспитательной работы (В.К. Бальсевич, 2000).

---

\* Доцент кафедры Спортивно-педагогических дисциплин ИФКиС ДГПУ, к.п.н.

♦ Ассистент кафедры Физического воспитания ДГМА.

♥ Ассистент кафедры Физического воспитания ДГМА.

Становится очевидно, что сегодня необходим научный взгляд на деятельность образовательных учреждений не только с точки зрения решения задач обучения, но и целенаправленного воспитания здорового поколения (В.А. Кикотя, И.Г. Барчукова, 2007).

В обобщенной форме произвольность поведения можно рассматривать как сознательную активность индивида, приведения собственных внутренних резервов в соответствие с условиями внешней среды для достижения значимой цели. Произвольность поведения рассматривается нами как самостоятельное обеспечение ребенком адекватности собственных действий и поступков, их соответствия принятой программе, требованиям определенных принципов и правил.

Важнейшим источником развития произвольного поведения в дошкольном возрасте является игра, на что указывала Н. Аксенова, 2000. Значение игры было также экспериментально подтверждено в работах (В.С. Астафьева, В.В. Борисова, 2008; Л.Д. Глазирина, В. Овсянкин, 2000).

Игра всегда выступает одновременно как бы в двух измерениях: в настоящем и будущем. С одной стороны, она представляет личности сиюминутную радость, служит удовлетворением назревших актуальных потребностей. С другой стороны, игра всегда направлена на будущее, так как в ней прогнозируются и моделируются жизненные ситуации, либо закрепляются свойства, качества, умения, способности, необходимые личности для физической закалки развивающегося организма.

Вместе с тем, широкие возможности подвижных игр в практике работы дошкольных учреждений используются недостаточно, тогда, как они содержат условия, облегчающие формирование произвольного поведения.

Необходимо заметить, что игры приобретают подлинно воспитательно-образовательное значение только тогда, когда они специально отбираются, уточняются по содержанию и оформляются в педагогических целях.

При подборе подвижных игр необходимо учитывать, прежде всего то, что возрастные особенности дошкольников характеризуются недостаточностью развития мышечной силы, некоторой неустойчивостью сердечной деятельности, повышенным обменом веществ, несовершенством в координации, силе и скорости движений, относительно быстрой утомляемостью, недостаточным уровнем волевых качеств, малым запасом знаний о своих двигательных возможностях.

Также для старших дошкольников является не только участие в игре, но и победа в ней. Поэтому и становится возможным использование подвижных игр, основанных на элементах спортивного ориентирования в старшем дошкольном возрасте.

Подвижные игры с элементами ориентирования в практике физического воспитания детей дошкольного возраста выделяются обычно в отдельную группу в связи с тем, что ребенок не всегда умеет играть с кем-либо. В сво-

их сверстниках он видит не партнеров по совместной игре, а конкурентов, претендентов на общие игрушки, и, как следствие – постоянные конфликтные ситуации.

Сюжетно-ролевые игры и подвижные игры с правилами либо проводятся без специального оборудования, либо инвентарь дети должны получить по определенно установленному порядку, что исключает конфликты.

В подвижных играх с элементами ориентирования дети должны не только ориентироваться сначала на территории садика, в дальнейшем парковой зоне под наблюдением воспитателя, но и осуществлять истинную произвольность поведения. В ходе игры ребенок должен понимать, что он один должен действовать без видимых конкурентов, полагаться только на самого себя.

На основании данных научно-методической литературы, нами был реализован формирующий педагогический эксперимент, направленный на формирование произвольности поведения в игровой деятельности.

В качестве основной гипотезы исследования было выдвинуто предположение, что формирование произвольного поведения детей дошкольного возраста будет успешным, если в качестве средств физического воспитания использовать подвижные игры с элементами спортивного ориентирования. С этой целью, нами была подготовлена схема территории садика, где были отмечены все объекты хорошо заметные и выделяющиеся на местности. В первое время, проводились прогулки со схемой местности на руках и запоминая все объекты – здания, деревья, песочницы, скамейки, игровые площадки, навесы, качели, лестницы и т.д. В начале проводились соревнования по выбору, т.е. за определенное время дети должны были найти как можно больше игрушек спрятанных возле выше указанных ориентиров и нанесенных на план территории садика, находящийся на руках у ребенка. В дальнейшем задача усложнялась, показывали ребенку место нахождения предмета на схеме и он должен был, по памяти найти (КП), принести воспитателю. Через четыре недели сокращалось время запоминания (КП) контрольного пункта и фиксировалось время возвращения.

Существенно, что при этом ориентирование – не самоцель, а являлся средством всестороннего развития ребенка, способ привить ему любовь к спорту, заложить основы здорового образа жизни. С самого начала перед ними ставится цель: овладеть этим увлекательным видом, имеющей высокий рейтинг во «взрослом» мире в результате каждого занятия приобретает значимость очередного шага на пути ее достижения.

Апробация элементов программы показала, что гибкая система обучения и дифференцированный подход в подборе игрового материала благотворно влияют на показатели физической подготовленности и формирование культуры движений. Так, качественные и количественные показатели в беге, прыжках в длину и метании у детей, участвовавших в эксперименте, выросли на 16-18 %, по сравнению с дошкольниками, в работе с которыми

используются традиционные формы физического воспитания. А двигательная активность в режиме дня увеличилась на 14 % за счет повышения интереса к ориентированию и использования ее во время самостоятельной двигательной деятельности.

Анализ результатов тестирования произвольности поведения в стандартных тестах позволил установить улучшение способности выполнять задания по наглядному образцу, точно выполнять указания взрослого и ориентироваться на местности с помощью простейшей карты местности.

Таким образом, проведенные исследования подтверждают как целесообразность содержательной части программы, так и ее многоцелевую направленность, в ходе которой, игра и реализуя различные формы активности, дети познают окружающий мир, изобретают и творят, при этом развиваются гармонично и целостно.

### **Список литературы:**

1. Корепанова М.В. Диагностика развития и воспитания дошкольников в образовательной системе. «Школа, 2100»: пособие для педагогов и родителей / М.В. Корепанова, Е.В. Харлампова. – М.: Изд. Дом РАО; Баласс, 2005. – С. 144.

2. Урунтаева Г.А. Практикум по дошкольной психологии: пособие для студентов высших и средних пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – 2-е изд. стереотип. – М.: Изд.цент «Академия», 2000 – С. 304.

3. Котелевская Н.Б. Дифференцированная методика физического воспитания дошкольников с учетом закономерностей возрастной эволюции: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Б. Котелевская. – СПб., 2009. – С. 24.

4. Лисина Е.А. Формирование физического здоровья школьников в контексте современных требований к организации ДОУ // Физическая культура и спорт в системе воспитания юных петербуржцев. Материалы научно-практической конференции / Е.А. Лисина. – СПб.: ЦПИ, 2006. – С. 15-17.

5. Лисовская И.Т., Аксельрод А.Е. Оценка состояния нервно-мышечного аппарата и ее использования при употреблении процессом скоростно-силовой подготовки спортсменов / И.Т. Лисовская и др. // Теория и практика физической культуры. – М., 2005. – № 10. – С. 25-27.

6. Кикотя В.А., Барчукова И.С. Физическая культура и физическая подготовка / В.А. Кикотя, И.С. Барчукова. – М., 2007. – С. 429.

7. Гостев Г.Р. Физическая культура в субъектах Российской Федерации: монография / Г.Р. Гостев, А.В. Лотоненко, П.П. Струк. – М.: Теория и практика физической культуры, 2004. – С. 360.

8. Информация о развитии физической культуры и спорта в Российской Федерации // Сб.официальных документов и материалов. – М.: Советский спорт, 2005. – С. 80.

9. Аксенова А.М. Роль скелетных мышц в жизнедеятельности организма / А.М. Аксенова // ЛФК и массаж. – 2007. – № 7 (43). – С. 42-45.

10. Ушников А.И. Реализация задач нравственного воспитания в работе подростковых спортивных клубов / А.И. Ушников, А.Ю. Молофеев // Интеграция инновационных систем и технологий в процессе воспитания молодежи. Сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции. г. Ульяновск, 8 февраля 2008 г. – С. 328-331.

11. Кожухова Н.Н. Некоторые аспекты физического воспитания дошкольников // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 3. – С. 52-54.

12. Рунова М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду: пособие для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студентов пед.вузов и колледжей / М.А. Рунова. – М.: Мозаик-Синтек, 2000. – С. 256.

13. Доронина М.А. Роль подвижных игр в развитии детей дошкольного возраста / М.А.Доронина // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 10-14.

## **ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ**

**© Хорошев А.Ю.\*, Копейкина Г.И.♦,  
Крутов В.Н.♥, Щавинский В.И.♦, Арьяхова И.Е.♣**  
Кокшетауский университет имени Абая Мырзахметова,  
Республика Казахстан, г. Кокшетау

В данной статье рассматриваются понятие и содержание здоровьесберегающих технологий именно к физическому воспитанию студентов, содержательные средства, подлежащие использованию в педагогическом процессе физического воспитания студентов.

Актуальность данной темы обусловлена потребностью человека, общества, государства и мира в здоровьесберегающем образовании. Много лет человек проводит в стенах образовательных учреждений, и поэтому не может формировать бережное отношение к собственному здоровью без участия педагогов.

Известно, что качественная составляющая различных проявлений жизнедеятельности человека непосредственно зависит от уровня его здоровья [1].

Здоровьесберегающие образовательные технологии – это многие из знакомых большинству педагогов психолого-педагогические приемы, мето-

---

\* Магистрант, преподаватель кафедры Туризма, НВП, ФКС.

♦ Доцент кафедры Туризма, НВП, ФКС.

♥ Старший преподаватель кафедры Туризма, НВП, ФКС.

♣ Старший преподаватель кафедры Туризма, НВП, ФКС.

♠ Старший преподаватель кафедры Туризма, НВП, ФКС, магистр педагогических наук.



ды, технологии, которые не наносят прямого или косвенного вреда здоровью (Н.К. Смирнов).

В современной педагогической науке здоровьесберегающие технологии рассматриваются в организации процесса образования, как детей, так и при получении среднего и высшего образования. По отношению же к учащимся старших классов или тем более студентам необходимость использования тех или иных педагогических технологий, к сожалению, не рассматривается. Возможно, причиной является низкий процент здоровой молодежи.

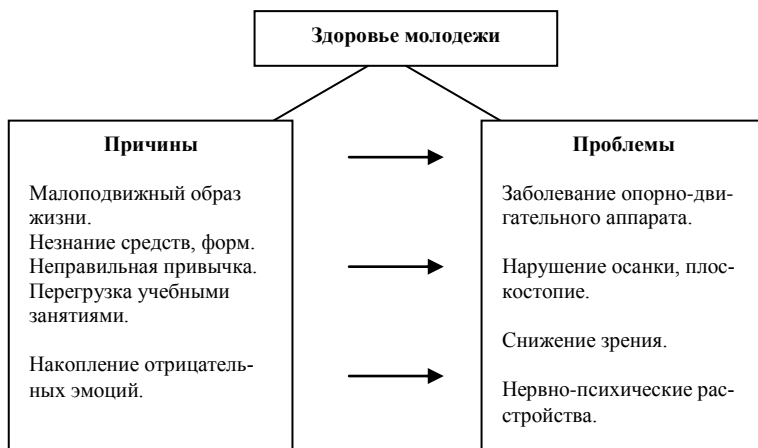


Рис. 1

Анализ изученной нами литературы показал, что только во второй половине прошлого века, в основном в гуманистической психологии, ученые, такие как Э. Фром, А. Маслоу, В. Франкл и др. обратились к исследованию проблемы здоровой личности. Впоследствии появились психологические концепции здоровья, а в дальнейшем и психолого-педагогические.

Мы можем сказать что период студенчества почти для каждого второго молодого человека является завершающим отрезком времени, когда без особых усилий и затрат можно еще скорректировать имеющиеся недостатки умственного и физического воспитания и даже создать новую модель миропонимания и жизнедеятельности. Процесс образования должен обеспечивать оптимальные условия для реализации потребностей студентов в получении профессионально значимой информации, познании, общении, социальном признании и личностном самовыражении [3].

Физическое воспитание студентов раскрывает самые широкие возможности не только для применения здоровьесберегающих технологий, но также для их разработки и последующего внедрения в педагогический процесс. Основным объектом физического воспитания является само тело студента, а

также связанная с ним эмоционально-волевая сфера его личности, тогда основным содержанием здоровьесберегающих технологий должно стать приспособление организма индивида в соответствии с законами физиологии.

В настоящее время ведется поиск методов оздоровления студентов в условиях вузов. По мнению исследователей (Н.К. Смирнов, В.Д. Сонькин, Ю.В. Науменко и другие), для сохранения и укрепления здоровья должны использоваться эффективные и несложные в осуществлении методы, обеспечивающие максимально полный охват, и в то же время не нарушающие воспитательно-образовательный процесс (ВОП) в вузе.

Нам следует говорить, что все здоровьесберегающие технологии должны быть направлены на решение одной важной анатомо-физиологической задачи сохранения индивидуально привычного гомеостаза, обеспечивающего оптимальную для индивида функциональность организма. Основными причинами нарушения гомеостаза является затруднения венозного оттока крови из головы и нижних конечностей, что нередко приводит к поражению дыхательной системы, что в итоге приводит к снижению общей умственной активности. Чтобы этого избежать в процесс физического воспитания студентов необходимо интегрировать, а до этого – разработать и апробировать комплексы средств физического воспитания.

Все технологии должны иметь свои педагогические назначения не на последующее развитие, а сохранение и поддержание ранее сформированных и индивида навыков жизнедеятельности.

В связи с этим следует указать, что в данном контексте под здоровьесберегающей педагогической технологией физического воспитания мы будем понимать совокупную последовательность средств физического воспитания – комплексов физических упражнений, направленных не на формирование и развитие у студентов спортивно-соревновательных навыков и качеств, на что сегодня ориентированы занятия по физической культуре с обучающимися в высшей школе, а на поддержание их индивидуальной способности к рациональной и целенаправленной учебной деятельности, важнейшим условием которой является стабильный и физиологически обусловленный гомеостаз.

Для оптимизации обучения здоровому образу жизни и гигиенической составляющей в системе физического воспитания студентов вуза необходимым фактором является соблюдение основных педагогических условий:

1. Соблюдение санитарно-гигиенических норм и правил при организации педагогического процесса в высшем учебном заведении.
2. Организация физкультурно-оздоровительной работы в вузе.
3. Проведение ежегодных профилактических медицинских осмотров и консультаций для студентов, преподавателей и сотрудников.
4. Организация отдыха.

5. Формирование научного мировоззрения и ценностных установок студентов, в том числе на здоровье, здоровый образ жизни и двигательную активность.
6. Расширение межличностных связей и отношений в ходе учебной и вне учебной деятельности студентов и преподавателей.

Применение различных по содержанию здоровьесберегающих технологий физического воспитания имеет своей целью максимальную «физиологизацию» данного педагогического процесса, направленную на возвращение каждого молодого человека к заложенной в нем природой двигательной активности, свободной от условностей и ограничений, навязанных ему цивилизацией. Только подобная «натурализация» физического воспитания будет способствовать реальному решению задач охраны здоровья студентов через тренировку и поддержание в условиях повышенной динамической активности индивида оптимального гомеостаза и обеспечивающих его метаболических процессов.

Здоровьесберегающая деятельность формирует мотивы, потребности и ценности ЗОЖ; нравственные чувства, нравственные качества и поступки, нравственное сознание; направлена на создание благоприятной здоровой, социокультурной среды.

Алгоритм здоровьесберегающей деятельности выстраивается от диагностики и аутодиагностики к прогнозированию, формированию и укреплению здоровья путем наращивания резервов организма и укреплению здоровья путем наращивания резервов организма, к бережному саморасходу и восстановлению резервов, к коррекции состояний и снов диагностики.

Охрана здоровья учащихся требует благоприятного психологического климата, повседневного выполнения режима дня, полноценного питания, нахождения на свежем воздухе, активного отдыха и т.д. В работе со студентами используются групповые, массовые, индивидуальные формы и методы. Например: анкетирование, беседа, наблюдение, анализ детских рассказов, рисунков о семье и т.д. [3].

Таким образом, изучая опыт ученых, преподавателей вуза по проблеме сохранения и укрепления здоровья обучающихся, мы обнаружили, что проблема воспитания здорового поколения приобретает все большее значение. На наш взгляд основным направлением является стимулирование здорового образа жизни (ЗОЖ) всех обучающихся образовательного процесса: педагогов и обучающихся. Наблюдения показывают, что здоровье сберегающие технологии в учебном процессе позволяет учащимся более успешно адаптироваться в социальном и образовательном мире, развить свои творческие способности, а преподавателю эффективно проводить профилактику девиантного поведения.

**Список литературы:**

1. Выдрин В.М. Физическая культура – вид культуры личности и общества (опыт историко-методологического анализа проблемы) [Текст] / В.М. Выдрин. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: ГФАК им. П.Ф. Лесгафта, 2004. – 164 с.
2. Коваленко В.И. Здоровьесберегающие технологии. – М., 2004. – 294 с.
3. Митяева А.М. Здоровье-сберегающие педагогические технологии [Текст]. – М.: Академия, 2012. – 202 с.
4. Разумов А.Н. Здоровье здорового человека [Текст] / А.Н. Разумов, В.А. Пономаренко, В.А. Пискунов. – М.: Медицина, 1996. – С. 76-86.
5. Татур Ю.Г. Образовательный процесс в вузе. Методология и опыт проектирования / Ю.Г. Татур. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – С. 25.

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ, СВЯЗАННЫЕ С ОЦЕНИВАНИЕМ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

© Шабански Ф.Кр.\*

Болгария, г. София

Существует много способов оценивания физических умений учеников в начальной школе. Два традиционные метода – степень соответствия определенным стандартам или количественные тесты и качественные показатели успеваемости, по-прежнему широко используются в болгарских школах. Основная цель публикации подчеркнуть важность оценивания в учебном процессе по физическому воспитанию и предложить новые подходы и методы, которые соответствуют изменяющейся обстановке, в которой современные дети растут и воспитываются. Такие например перенос основных оценочных действий и ответственности за формирование оценки на самих обучающихся, наблюдение выполнения одноклассников, применение аудиовизуальных средств для записи выполнений, самооценка, учет индивидуального прогресса каждого ребенка.

**Ключевые слова:** начальная школа, оценивание, умения, самооценка.

### Введение

Важность физического воспитания для общего развития личности детей сегодня является неоспоримым фактом. В большинстве развитых стран постоянно ищут пути и средства совершенствования образовательного процесса, направленного на формирование прочных навыков и умений в области физической культуры и здорового образа жизни.

---

\* Гл. ас., доктор.

Исключение в этом направлении не делает и Болгария, в которой в настоящее время в силе национальная программа развития физической культуры и спорта в 2013-2016 годах. На основе этой программы и европейских фондов финансируется вся деятельность детей в указанном периоде. Физическое воспитание и спорт является важной целью правительственной политики из-за неблагоприятной тенденции к постоянному обездвижению молодого поколения – согласно статистике 51 % детей являются крайне неподвижными. Уровень физического развития и физической подготовленности детей и студентов, по сравнению с предыдущими поколениями значительно снижается [1-2012].

В результате обширной тематической проверки во время уроков по физическому воспитанию и спорту в четвертом классе в нескольких школах в болгарском городе Тырговище было обнаружено, что во многих случаях, уроки по физкультуре превращаются во время, когда ученики свободно играют без какого либо объяснения правил игры учителем. Поэтому эти уроки, которые могли бы воспитывать много хороших качеств, таких, как спортивное мастерство, дисциплина, выносливость, превратились в битву за мяч и демонстрации превосходства. Все это демотивирует некоторых детей и стимулирует более агрессивных держаться как боссы и хулиганы.

Одним из способов улучшения обучения учеников в начальной школе в соответствии с Национальной стратегии по развитию физической культуры и спорта в Республике Болгария постоянное обновление учебных планов, принимая во внимание состояние здоровья студентов, их физическую форму, их интересов и предпочтений в спорте и дисциплины.

### **Актуальность проблемы**

Цель настоящего доклада анализировать роль оценивания в учебном процессе в области физического воспитания в начальной школе и подсказать методы и средства для его модернизации. Оценка учащихся часто является самой слабой и пренебреженной частью образовательного процесса в области физического воспитания в начальной школе. В тоже время одной из главных задач образования, в том числе и физического воспитания, показать какие знания и навыки приобрели ученики в результате обучения. С этой точки зрения можно утверждать, что адекватное оценивание позволяет:

- показать насколько исполнены цели и задачи обязательных государственных образовательных стандартов;
- ученикам сами проследить прогресс, достигнутый по predetermined критериям и поставить собственные цели по улучшению;
- чтобы модернизация государственных стандартов осуществлялась на объективной основе и в правильном направлении;
- чтобы полученная информация была эффективно использована для обеспечения дополнительной поддержки учеников в соответствии с

их потребностями, например, улучшение координации движения или пространственной ориентации;

Применение хорошей системы оценки знаний помогает учителю физического воспитания в начальной школе несколькими способами:

- позволяет ему получить реальное представление о прогрессе каждого ребенка. Поскольку входной уровень учеников отличается, то можно ожидать, что знания и умения и в конце года будут отличаться;
- дает основания для объективных ответов на вопросы, которые родители могли бы спросить: «Что научил мой ребенок в прошлом году? Почему уроки физкультуры должны быть увеличены?».

Большинство учителей физкультуры не смогли бы ответить на подобные конкретные вопросы, связанные с обучением детей и один из главных причин для этого является пониженный интерес к оценке умений и знаний. Обязательные государственные образовательные стандарты и учебные программы довольно подробно отражают текущую стратегию образования в стране и соответствуют передовой практике в развитых странах. То же самое не может быть сказано, однако, о системе оценивания, которая однако представляет неотъемлемой частью образовательного процесса. Эта система основана на существующей методике с 90-х годов прошлого века и не отвечает современным требованиям.

### **Система оценивания в общем процессе обучения**

Цель современного образования в области физической культуры является полное развитие личности. Для того, чтобы процесс обучения завершен, он должен соответствовать следующим критериям:

- Все руководство школы имеет позитивное отношение к физической культуре, которая способствует физическому, умственному и социальному развитию учащихся;
- Учитель стимулирует учеников наблюдать и оценивать умения и прогресс одноклассников, развивать качества спортсменства и справедливости и вести здоровый образ жизни;
- Учитель стимулирует уверенность в себе и чувство собственного достоинства детей не только во время исполнения учебного плана, но и за его пределами;
- Учитель призывает детей к участию в спортивных соревнованиях и чемпионатах, в организованных спортивных клубах и муниципальных соревнованиях;
- Среда, в которой осуществляется физическое воспитание, приятна и способствует освоению новых навыков и знаний.

И наоборот, процесс обучения не может быть эффективным, если:

- Физическое воспитание в школе недооценивается за счет других дисциплин;

- Учители не имеют необходимых умений и проявляют равнодушие на уроках физического воспитания;
- Ученики не воспринимают физическое воспитание в качестве любимого и серьезного предмета и стремятся к освобождению от занятий по физкультуре;
- Программа не создает равные условия для развития всех учащихся;
- Слишком много внимания уделяется детям с выдающимися способностями;
- Учебный процесс, как правило, ограничивается свободной спортивной игрой, где преобладающее участие принимают более одаренные дети;
- Материально-техническая база устарела или вообще отсутствует.

Как видно, внедрение и реализация адекватной системы оценивания является одним из основных условий для эффективности процесса обучения в начальной школе.

Согласно болгарской научной литературе и существующим нормативным документам существуют следующие формы оценки:

- Достижение норм в соответствии с возрастом учащихся: этот метод не учитывает точный количественный результат, проверяет соответствующий уровень умений. Оценка может быть выражена как «норма выполнена» или «не выполнена»;
- Измерение показателей физической дееспособности; в данном случае устанавливается точный количественный результат, которому соответствует определенное количество очков. Впоследствии эти точки преобразуются в оценки. Метод наиболее часто используется на уроках по легкой атлетике;
- Оценка техника исполнения путем наблюдения: в этом случае проверяется уровень владения двигательными умениями и поставляется оценка выполнения, которая имеет субъективный характер. Метод используется в различных играх, в гимнастике и видах спорта, где не существует возможности сравнивать количественные показатели.

### **Модернизация и диверсификация методов оценивания**

Считается, что система оценивания умений учащихся в системе начального образования в области физической культуры хорошо установлена, если она отвечает следующим условиям:

- Акцент поставлен на том, что ученики знают, понимают и выполняют физические упражнения;
- Каждый ребенок знает каких стандартов должен достичь и как может улучшить свои умения, чтобы их достичь;
- Учитель использует оценки для улучшения планирования обучения и для восприятия новых знаний и умений;

- Ученикам известно что точно требует учитель в конкретной области.
- И наоборот, система оценки не является эффективным, если:
- У учителя нет компетентности или времени, чтобы следить за достижениями и недостатками каждого ученика;
- Ученикам предоставляются недостаточные или неясные указания о том, как улучшить свои умения;
- Система оценки не имеет никакого влияния на будущей деятельности по планированию учебного процесса;
- Ученики не знают ничего о стандартах, которых должны быть достигнуты.

Инновативность в системе оценивания на уроках физкультуры можно выразить в нескольких направлениях. На первом месте дети сами должны участвовать в процессе оценки. Считается, что мотивация становится намного больше, когда ученики становятся активными участниками образовательного процесса. Это особенно важно в современных условиях, когда образ жизни резко изменился и из-за наличия большого разнообразия развлечений интерес детей в физических нагрузках и играх значительно снижается.

В эпоху высоких технологий учитель физкультуры должен также использовать интерактивные методы обучения и оценки знаний. Перед началом каждого урока в спортзале или на школьном дворе, дети могут остаться несколько минут в классной комнате, чтобы обсудить то, чего уже достигли в данной области и узнать, что ожидается от них на предстоящем занятии.

Другим методом с использованием современных аудиовизуального оборудования являются записывающие устройства, которые позволяют проследить выполнение каждого ученика и потом проанализировать и прокомментировать достижения и ошибки. Записи и комментарии можно быть сделаны как учителем так и другими учениками. Таким образом, каждый ребенок может контролировать не только собственную технику, но и сделать сравнение с одноклассниками.

Много дискуссий вызывает вопрос о том, какое должно быть соотношение между оценкой умений учеников и оценкой достигнутого ими индивидуального прогресса. Есть мнения, что подобно другим изучаемым академическим дисциплинам отметка должна отражать уровень знаний. Противники этой идеи, однако, отмечают, что физические умения в целом и в частности в различных областях физической культуры и спорта, в значительной степени зависят от антропологических данных личности.

Вот поэтому в науке преобладает мнение о том, что решающим фактором на окончательной оценки должен прогресс, достигнутый учеником в результате его усилий. Это не означает, что ученик, который в соответствии с количественными показателями продемонстрировал отличные достижения должен получить низкую оценку, если не показал какого-либо прогресса в конце установленного срока, но скорее надо стимулировать прилежание



всех детей, даже и тех, кто по разным причинам не могли удовлетворить высоких требований.

Для оценки прогресса, однако, необходимо применить индивидуальный подход, который позволяет ученику сам проверить достигнутый прогресс. Для этой цели учитель может снова использовать аудио- и видеотехнику и сохранить записи с выполнением ребенка в начале, середине и в конце каждого раздела учебной программы. Оценивание и стимулирование прогресса полезно не только для учителя, который, таким образом, создает мотивацию у учащихся и может внести поправки в будущей работе, но и для детей, особенно для тех, которым по разным причинам довольно трудно достичь высоких требований программного материала. Особенно важно, что у этих детей сформировалось положительное отношение к спорту, в результате чего они продолжают быть активными в течение их жизни, а не отчаиваются и не отворачиваются от физических упражнений.

Большой потенциал для совершенствования системы оценивания содержится в диверсификации ее методов и средств. В некоторых случаях, дети знают, что и как должны выполнять, но встречаются трудности в самом выполнении. Этим детям надо дать возможность выразить достигнутые знания устным или письменным общением с преподавателем или с другими учениками. Таким образом, стимулируется их интерес к физической культуре и спорта, который поддерживается на протяжении всей жизни.

Почти ни один учитель по физическом воспитании не использует письменных тестов для проверки знаний учеников в конкретной области или листов для самооценки поведения. Тесты для более старших детей могут включать открытые и закрытые вопросы, а для самых маленьких, которые не умеют еще быстро читать, можно использовать графические образы и рисунки.

Схема 1 дает пример формы для самооценки поведения ученика. Некоторые из современных методов оценивания особенно полезны при проверке знаний, касающихся взаимосвязи между физическими упражнениями и здоровым образом жизни. Потребность в таких ассоциациях становится все более осязательной и поэтому метод применяется в учебных программах начального образования в большинстве развитых стран. Таким образом, дети получают более широкий ответ на вопрос: «Зачем мне нужно заниматься спортом и что еще сделать, чтобы быть здоровым?».

Другим важным вопросом является время и периодичность оценивания. Оценивание после завершения каждого компонента учебной программы это минимум, к которому должен стремиться учитель. К сожалению одна из самых важных функций оценки – исправление технических ошибок и мастерства выполнения не может быть применена, если учитель не ставит по крайней мере одну оценку в течении учебного процесса. С точки зрения хорошего обучения процесс оценивания следует проводиться как можно чаще. Если учитель оправдывается тем, что не мог найти время поставить отметку,

он на самом деле отказывается от своей функции воспитания, поскольку использует одно из наиболее эффективных средств мотивации учеников и демонстрации достигнутого прогресса каждого ребенка.

**Какое было мое поведение на уроке физического воспитания**

Имя: \_\_\_\_\_ Класс: \_\_\_\_\_

Пожалуйста, поставьте крестик только перед предложениями, которые относятся к вашему поведению сегодня:

\_\_\_\_\_ Слышал внимательно учителя, когда он объяснял нам что должны сделать.

\_\_\_\_\_ Слышал моих одноклассников, которые поделились с учителем и одноклассниками своими мыслями как выполнить задачу.

\_\_\_\_\_ Пока ждал моей очереди, чтобы работать с инвентарем, я не мешал другим.

\_\_\_\_\_ Не нервничал и не сердился, когда не успевал добиться чего-то или когда моя команда проиграла из-за ошибок моих одноклассников.

\_\_\_\_\_ После конца урока помог учителю навести порядок и убрать спортивный инвентарь в места его хранения.

*Рис. 1.* Оценка моего поведения на уроке  
физического воспитания (3-4 класс)

Возможно, опытный преподаватель наблюдением хорошо понимает уровень умений детей в каждом моменте и стремится организовать процесс обучения таким образом, чтобы помочь им их улучшить. Гораздо лучшие результаты достигаются, однако, когда выполнение каждого ученика регистрируется как можно чаще и дети сами понимают и осознают, как исправить ошибки. Другой положительный эффект, достигнутый за счет предложенного подхода, это возможность адаптировать учебный процесс к индивидуальным особенностям, которое является фундаментальным требованием современного образования.

### **Заключение**

Система оценивания является одним из самых важных элементов для эффективного проведения учебного процесса по физическому воспитанию в начальной школе. К сожалению, это часто недооценивается из-за отсутствия понимания, ограничений времени или отсутствия компетентности педагога. Стоит отметить, что этой системе пока не отделяется достаточного внимания со стороны болгарского государства, которое в последние годы приняло много мер для модернизирования процесса обучения. Акцент в нормативных документах поставлен на обязательным государственным стандартам, а система оценивания основана на устаревших правилах. Улучшение этой системы, однако, связано с рядом преимуществ и, прежде всего с повышением мотивации детей и их желанием быть физически активными. Основ-

ными принципами процесса оценивания связаны с привлечением учеников в создании и реализации этой системы, с диверсификацией средств и методов проверки знаний и навыков и с использованием современных высоких технологий, чтобы поддержать интерес детей.

**Список литературы:**

1. Национална програма за развитието на физическото възпитание и спорта 2013-2016 г. – 2012.

**Секция 13**

***УПРАВЛЕНИЕ СИСТЕМОЙ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ***

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДУЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

© Белова Н.М.\*, Михин М.Н.♦

Филиал Российского государственного гуманитарного университета,  
г. Домодедово

Целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является формирование у студентов способности и готовности к межкультурному общению. Достижение этой цели обеспечивается коммуникативным подходом к организации и осуществлению учебного процесса. Модульная система обучения иностранному языку имеет ряд преимуществ. Она состыковывает все уровни обучения. Модуль может быть сжат или расширен в зависимости от сетки часов. Система мобильна и даже на современном этапе дает возможность осуществить разные формы подготовки студентов.

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция, управленческая компетенция преподавателя, модульная система.

В конце XX – начале XXI вв. вопросы коммуникации в рамках международного экономического сотрудничества стали привлекать внимание не только экономистов и представителей деловых кругов, но и специалистов в области обучения иностранным языкам. Расширение международных контактов отражается на характере профессионального и делового общения. Оказалось, что достижение взаимопонимания при установлении деловых контактов с зарубежными партнерами, решение вопросов сотрудничества и обмена опытом невозможно без развития у будущих российских специалистов – студентов гуманитарных ВУЗов – коммуникативной деятельности, компетентного владения основами профессионально-делового общения на иностранном языке.

Как известно, конечной целью обучения иностранному языку в неязыковом вузе является формирование у обучаемых способности и готовности к межкультурному общению. Предполагается, что достижение этой цели обеспечивается коммуникативным подходом к организации и осуществлению учебного процесса по иностранному языку, причем спецификой именно коммуникативной направленности является комбинация социокультурной ориентации и профессионально-деловой как двух взаимосвязанных составляющих межкультурной компетенции специалистов-филологов.

---

\* Заведующий кафедрой Иностранных языков.

♦ Доцент кафедры Математических и естественнонаучных дисциплин.

Профессионально-деловое и социокультурное обучение предполагает поиск новых методов преподавания и создание принципиально новых учебных материалов [1].

Развивать межкультурную коммуникацию и социокультурную компетенцию вне языковой среды достаточно сложно, практически невозможно. Для того чтобы научить иностранному языку, как средству общения непосредственного контакта с преподавателем недостаточно, нужно создавать обстановку реального общения, наладить связь преподавания иностранных языков с жизнью, использовать иностранный язык и живых, естественных ситуациях, способствующих «погружению» студентов в сферу иноязычной культуры. Следует вести занятия на иностранном языке на основе «диалога культур», обеспечивающего саморазвитие личности студента, его интеграцию в системы мировой и национальной культур, познание собственной идентичности и понимание другого человека.

Главная особенность обновления управленческой компетенции преподавателя заключается в обеспечении интегративных связей подготовки студента, как средства индивидуального подхода к обучающимся. В содержание обучения следует включить учебные материалы по темам, объясняющим роль данного предмета для будущей карьеры студента. Это обеспечивает мотивационный аспект процесса обучения, позволяет преодолеть узкопредметную подготовку специалиста [2].

Особую значимость в образовательной практике для развития межкультурной коммуникации имеют:

- научные культуроведчески-ориентированные дискуссии на иностранном языке с привлечением иностранных специалистов,
- межкультурные тренинги,
- ролевые игры, реферирование и обсуждение иностранной, научной литературы,
- чтение отдельных курсов на иностранных языках,
- участие студентов в международных стимулирующая представительных организация и конференциях,
- работа переводчиком,
- развитие у студентов корректности речи, о межкультурной специфике общения,
- участие студентов посредством креативной работы в студенческом дискуссионном клубе,
- участия в различных конкурсных и праздничных мероприятиях.

Модульная система обучения строится на основе развивающегося обучения: если студент выполняет задание с дозированной помощью преподавателя или товарищей (подбадривание, указание ориентира и др.), он находится в зоне ближайшего развития. Такой подход способствует созреванию функции психики студента: то, что он сегодня делает с помощью других,

завтра может выполнить самостоятельно. Иными словами, один цикл развития завершается, студент переходит в зону актуального развития, таким образом, виток спирали развития раскручивается на новом уровне. В модульном обучении этот процесс реализуется путем дифференциации содержания и дозы помощи студенту, а также организации учебно-познавательной деятельности у студентов в разных формах (индивидуальной, групповой, в парах постоянного и сменного состава).

Технология блочно-модульной системы обучения многое заимствует из программирования: четкость и логичность действий по отношению к установленным целям и результатам обучения, воспитания, активность и самостоятельность студента, индивидуализированный темп, регулярная сверка результатов (итоговых и промежуточных), самоконтроль и взаимоконтроль. Знание материала базовых модулей необходимо для освоения следующего. Таким образом, модульная система показывает междисциплинарные связи и необходимость получения знаний, опыта и умений во всех спектрах изучаемых дисциплин.

Использование модулей при изучении иностранного языка позволяет развивать коммуникативную деятельность студента последовательно и поступательно, т.е. полноценное усвоение происходит от приобретения более простых компетенций к более сложным. Модули первого этапа должны быть подобраны таким образом, чтобы систематизировать и углубить языковые знания, которые были получены в школе, до уровня, который позволит перейти к изучению иностранного языка для профессиональных целей [3].

Важно помнить об основном условии каждого модуля: это его обеспеченность программой, дидактическим материалом, состоящим из набора соответствующих аутентичных текстов, учебного пособия, рабочей тетради студента, словаря минимума, Интернет-ресурсы, мультимедийные разработки для самостоятельной работы студентов [4].

Важным условием в обучении коммуникативной деятельности является психологические качества обучаемых, а именно – способность, склонность к изучению иностранных языков. До сих пор никому не удалось «искусственно привить чувства языка», развить «коммуникативную компетенцию», т.е. уметь правильно применять полученные теоретические знания в процессе коммуникации, пользуясь таким же языковым инструментом, которым пользовался бы в данной конкретной ситуации носитель языка.

Исходя из практики общения на иностранном языке, в развитии межкультурной коммуникации в образовательном процессе можно выделить следующие умения:

- умение порождать и адекватно интерпретировать социокультурную информацию на иностранном языке;
- умение использовать аналитические и стратегические коммуникативные стратегии, и тактики, закрепленные за ними;

- умение коррективного поведения в многообразных коммуникативных ситуациях иноязычного общения, использования формул речевого этикета;
- владение фоновыми знаниями.

Несомненно, что важным, если не основным фактором, в приобретении фоновых знаний является использование аутентичных материалов, где часто встречается лексика специфического характера, которая несет на себе не только значение слова, но и так называемый «лексический фон», а также лексика с национально-культурным компонентом. Именно обучение реальному общению может стать началом работы над аутентичностью речи студентов.

Хотелось бы привести пример работы с одним из видов речевой деятельности на базе аутентичных материалов. Всемирная ресурсная сеть Интернет предоставляет широкий выбор текстов различной тематики. Обсуждение национальных особенностей англичан является одной из самых актуальных тем.

В свое время Русской службой Би-би-си был разработан отличный прием, под названием «Фраза дня». Он успешно может быть применен и в университетской системе преподавания иностранного языка при модульном обучении. Каждый урок можно начинать с философской мысли или афоризма, подходящего обсуждаемой теме, например, путешествия. До чтения текста, который можно найти на сайте, студентам может быть предложено высказывание для обсуждения. Чем хороши именно эти аутентичные материалы, так это тем, что тексты на данном сайте представлены в форме социального опроса и обсуждения данной проблемы самими носителями языка и сопровождается цветной иллюстрацией, что может заметно повысить интерес к обсуждению этой темы.

В после текстовых заданиях можно также включить и упражнения на вокабуляр: необходимо заранее определить круг слов, который может вызвать у студентов трудности для понимания и сделать задание на соотнесение, попросив студентов подобрать определения и синонимы из одной колонки и для слов, данных в другой колонке. Можно также взять издержки из разных высказываний и попросить определить, кому оно принадлежит. В конце занятия можно попросить студентов написать краткое изложение текста, перечисляя опорные моменты и высказывания своего мнения.

Модульная система обучения иностранному языку имеет ряд преимуществ. Она состыковывает все уровни обучения и сокращает разрыв между возникшими в последнее время высокими требованиями к уровню владения иностранным языком.

Модуль может быть сжат или расширен в зависимости от сетки часов. Система мобильна и даже на современном этапе дает возможность осуществить разные формы подготовки студентов. Использование аутентичных материалов при формировании содержания модуля будет в полной мере



способствовать максимальному формированию и развитию межкультурной коммуникации в контексте диалога культур.

### **Список литературы:**

1. Белова Н.М., Белова Т.Б., Михин М.Н. О формировании иноязычных компетенций в контексте юридического дискурса // Научный альманах. По материалам международной научно-практической конференции «Современное общество, образование и наука», Россия, г. Тамбов, 31 марта 2015 года. – 2015. – № 3 (5). – С. 62-65.

2. Белова Т.Б., Белова Н.М., Михин М.Н. О совершенствовании и обновлении управленческой компетенции преподавателя в высшей школе // Современные тенденции в фундаментальных и прикладных исследованиях: Сборник научных трудов по материалам Второй Международной научно-практической конференции (г. Рязань, 30 апреля 2015 г.). – С. 128-129.

3. Белова Н.М. О роли межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку // Школа будущего. – 2008. – № 1. – С. 97-102.

4. Белова Т.Б., Белова Н.М., Михин М.Н. Обучение студентов методам эвристического поиска информации // Научный альманах. По материалам международной научно-практической конференции «Наука и образование в жизни современного общества», Россия, г. Тамбов, 30 апреля 2015 года. – 2015. – № 4 (6). – С. 81-84.

# **ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА: МЕТОДИКА И ПРОБЛЕМЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ**

XLVIII Международной научно-практической конференции

г. Новосибирск, 9 февраля 2016 г.

Под общей редакцией С.С. Чернова

---

Подписано в печать 15.02.2016. Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная.

Тираж 500 экз. Уч.-изд. л.      Печ. л.      Заказ

---

Отпечатано в типографии  
ООО Издательство «СИБПРИНТ»  
630099, г. Новосибирск, ул. Максима Горького, 39



**ЦЕНТР РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА**  
(г. Новосибирск)

С целью оказания помощи в опубликовании результатов научно-исследовательских работ профессорско-преподавательского состава, молодых ученых, аспирантов и магистрантов проводит *конференции*, готовит к выходу *сборники научных трудов* «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ», а также осуществляет подготовку и публикацию коллективных научных *монографий* по различным областям знаний.

Информацию об условиях публикации результатов научных исследований и требования к оформлению материалов можно получить на сайте <http://www.ZRNS.ru>, по телефонам Центра развития научного сотрудничества в г. Новосибирске:

**8-383-291-79-01** Чернов Сергей Сергеевич, руководитель ЦРНС

**8-913-749-05-30** Хвостенко Павел Викторович,  
ведущий специалист ЦРНС

или по электронной почте: [monography@ngs.ru](mailto:monography@ngs.ru)  
[monography@mail.ru](mailto:monography@mail.ru)

**НАДЕЕМСЯ НА ПЛОДОТВОРНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО!**