

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

# УЧЁНЫЙ

научный журнал

Portfolio Theory and Capital Markets

Investments

Fifth edition

William F. Sharpe  
Stanford University

John J. Alexander  
University of Minnesota

Gregory V. Bailey  
Richards & Tremay Inc

Economics of Computers

Plentiful Dividend Growth  
(S&P 500)  
International Inc.

$$S = \frac{E[R - R_f]}{\sigma} = \frac{E[R - R_f]}{\sqrt{\text{Var}[R - R_f]}}$$

20  
2015  
Часть V

ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 20 (100) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:** Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: info@moluch.ru; http://www.moluch.ru/.

**Учредитель и издатель:** ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 26.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.**

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

**Международный редакционный совет:**

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Бидова Бэла Бертовна, доктор юридических наук, доцент (Россия)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

Демидов Алексей Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Колпак Евгений Петрович, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, доктор философских наук, профессор (Россия)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

**Художник:** Шишков Евгений Анатольевич

**Верстка:** Бурьянов Павел Яковлевич

На обложке изображен Уильям Форсайт Шарп (род. 1934) — американский экономист, лауреат Нобелевской премии 1990 г..

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

#### **Биктимирова И. Р.**

Конспект логопедической интегрированной образовательной деятельности с детьми второй младшей группы на тему «Весна пришла» ..... 427

#### **Болдырева Н. Г., Сапрыкина О. В., Чеснокова В. И.**

Активизация речевого общения старших дошкольников в процессе познавательной деятельности ..... 428

#### **Пантыкина В. М., Брюханова И. И.**

Проект «Здоровье детей в наших руках» ..... 430

#### **Варшавская Ф. Г.**

Проект как мотивационный стимул в изучении английского языка ..... 433

#### **Воронцова И. В., Полежаева О. А.**

Профессиональная подготовка бакалавра педагогического образования к трудовой деятельности ..... 435

#### **Григорьева О. А.**

Особенности развития творческого воображения мальчиков и девочек 6-го года жизни ..... 439

#### **Гуркина А. Л.**

Использование современных педагогических методов и технологий в процессе формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся ..... 440

#### **Даниленкова В. А.**

Теоретико-методологические подходы к экологизации рискованной образовательной среды технического университета ..... 443

#### **Жуйкова Т. П.**

Ценностное отношение к здоровому образу жизни у детей, воспитывающихся в кадетской школе ..... 447

#### **Зирне Л. О.**

Проблема трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций ..... 449

#### **Казагачев В. Н., Каракойшева А. Ж., Ещанова С. У.**

Внедрение элективного курса робототехники для бакалавров-строителей ..... 452

#### **Каленцова Т. В.**

Иностранный язык как средство подготовки слушательниц Высших женских курсов к педагогической деятельности (начало XX в.) ..... 455

#### **Карамова К. Х., Хусаинов В. Г., Разумов Д. В.**

Два в одном, или Превратности жизни и как их встречать в опоре на житейскую мудрость (педагогические заметки) ..... 457

#### **Карпова А. Ю., Марченко М. Н.**

Профессиональная подготовка будущих дизайнеров к разработке фирменного стиля для молодежных организаций России ..... 459

#### **Кучергина О. В.**

Об организации внутренней системы оценки качества образования в условиях специальной (коррекционной) школы ..... 462

#### **Леушина М. Л.**

Гуманитарные технологии как концептуальная основа приобщения старшеклассников к здоровому образу жизни ..... 466

#### **Логвинова О. Ю., Мещерякова С. В., Денисова А. Б., Кеворкова К. И.**

Игра в жизни, воспитании и обучении детей дошкольного возраста ..... 468

#### **Мазенцева Е. А.**

Аудирование — один из главных компонентов обучения иностранному языку ..... 472

<b>Мазурик М. И.</b> Социально-педагогическое проектирование как технология социального воспитания детей.....	474
<b>Малькова Е. Ю., Фомичёва И. Б.</b> Об использовании сведений из истории математики на уроках .....	477
<b>Марченко М. Н., Яроменко А. В.</b> Дизайн-проектирование в телевизионной среде .....	480
<b>Писарева Т. С.</b> Бланковая методика как средство развития устной и письменной речи учащихся с ограниченными возможностями здоровья (из опыта работы) .....	482
<b>Пономарева Г. Т., Тимохин Д. В.</b> Особенности подготовки электронного учебника с учетом специфики модели инклюзивного образования.....	486
<b>Ремко Э. М., Корнилова Е. С.</b> Дистанционная поддержка студентов по дисциплине «Безопасности жизнедеятельности» (на базе платформы Moodle.herzen.spb.ru) .....	489
<b>Рякина Т. Л.</b> Возможности сопровождения одаренных детей при обучении в общеобразовательных учреждениях .....	494
<b>Сагиндыкова А. С., Тазабекова Б. Н.</b> Актуальность дистанционного образования... ..	495
<b>Свирепчук И. А.</b> Assessment activities as a method of control of foreign language knowledge.....	498
<b>Тазетдинова Г. М.</b> Педагогический потенциал музыкально-культурной среды образовательной организации .....	500
<b>Ульянова Ю. Б.</b> Особенности формирования полоролевой идентичности у дошкольников .....	502

<b>Хмельницкая А. Ю.</b> Особенности подготовки учителей физики к инновационной оценочной деятельности....	503
<b>Юденкова И. В., Бежаева Д. Н.</b> Особенности физической подготовленности старших дошкольников с задержкой психического развития .....	508
<b>Янкина Н. В., Ирешева О. А.</b> Применение дидактических игр при работе с дошкольниками .....	511

## ПСИХОЛОГИЯ

<b>Беспалова К. С.</b> Культурно-психологический консонанс русского мира.....	514
<b>Бурченкова Л. Ш.,</b> Опыт теоретического анализа проблемы самореализации с целью создания авторской модели .....	515
<b>Гордиенко Н. В.</b> Изучение динамической статистики и структурных единиц профессиональной деформации личности педагога с применением проективных методик .....	519
<b>Динь Нгок Тханг</b> Изучение общего уровня социального интеллекта вьетнамских студентов.....	525
<b>Кострикова М. В.</b> Профилактическая программа аддиктивного поведения.....	526
<b>Костюнина Е. А., Агеева Л. Г.</b> Трудности профессионального самоопределения подростков.....	530
<b>Кузьма Т. И.</b> Профессиональное выгорание педагога вуза .....	533
<b>Огородник С. И., Устимова А. Н.</b> Психологическая помощь курсантам в процессе адаптации к условиям обучения в военном вузе .....	535



## ПЕДАГОГИКА

### Конспект логопедической интегрированной образовательной деятельности с детьми второй младшей группы на тему «Весна пришла»

Биктимирова Ирина Раисовна, учитель-логопед  
 МАДОУ Детский сад № 4 «Дельфин» (Учалинский р-н, Республика Башкортостан)

**Коррекционно-образовательные цели:** формировать навыки диалогической речи; расширять словарный запас детей по теме «Весна»; активизировать в речи слова, обозначающие действия (глаголы); формировать внимание к речевым звукам.

**Коррекционно-развивающие цели:** развивать слуховое внимание; развивать просодическую сторону речи: длительный речевой выдох, интонационную выразительность речи, ритмичность речи — чувство ритма, умение контролировать силу голоса; развивать тактильно-кинестетическое восприятие; развивать мелкую моторику.

**Коррекционно-воспитательные цели:** воспитывать коммуникативные навыки речевого общения, умение слушать и понимать речь логопеда, воспитывать любовь и интерес к живой природе.

**Оборудование:** картина о весне, пластиковые бутылочки с водой, 2 куклы — мальчики, ширма.

**Ход занятия:**

*Организационный момент.*

*Основная часть.*

Логопед: — Ребята, я хочу загадать вам загадку. Слушайте внимательно.

Солнце пригревает, снег на солнце тает, шубы все снимают, Когда это бывает?

— Правильно, молодцы!

— Я нарисовала картину о весне. Я нарисовала весну. Хотите посмотреть мою картину? Вот она. Это весна.

— Ярослав, покажи, где солнце? (ребенок выходит к доске и показывает). Скажи: «Вот солнце»

— Что делает солнце? (солнце пригревает, светит)

— Как стало на улице? (на улице стало тепло)

— Сережа, покажи, где снег? Скажи: «Вот снег»

— Что делает снег весной? (снег тает)

— Кто хочет показать, где проталинки?

— Что появилось на проталинках? (зеленая травка)

А еще на проталинках появились подснежники. Посмотрите, вот подснежники. Повторите со мной «подснежники». Молодцы! Какое время года наступило? (весна)

*Пальчиковая гимнастика «Весна»*

Солнышко пригрело (хлопаем в ладоши) и растаял снег, (разводим руки в стороны) и расцвел подснежник на виду у всех. (ладошки соединяем у основания, а пальцы разводим в стороны)

*(Дети сели на стульчики)*

— Элина, покажи, где сосульки? Ребенок показывает и говорит: «Вот сосульки».

— Когда сосульки капаят, получается красивый звук «капель». Повторите со мной «капель» (хором и индивидуально)

— Сейчас я спою песенку капели. Послушайте внимательно. «Кап-кап-кап». Я 3 раза спела «кап-кап-кап».

*Упражнение «Повтори, не ошибись»*

— А сейчас вы спойте песенку капели. Сначала тихо (дети тихо повторяют «кап-кап-кап»).

— Солнышко пригрело, сосульки сильно закапали, громкая капель получается. Давайте громко споем: «кап-кап-кап».

— Молодцы! Мы пели песенку капели.

— Тимоша, покажи, где ручеек? (ребенок показывает и говорит: «Вот ручеек»)

— Что делает ручеек? (ручеек бежит, журчит)

— Когда ручеек бежит, тоже получается красивая песенка. Давайте послушаем, как журчит ручеек. Подойдите ко мне. Встаньте вокруг стола, возьмите стаканчик с трубочкой (на каждого ребенка).

*Упражнение на развитие длительного выдоха.*

— Сначала ручеек журчит тихо. Дуйте тихо в трубочку.

— А теперь солнышко пригрело, ручеек громко зажурчал. Слушайте, какая красивая песенка.

— Теперь тихо....., теперь громко.

— Молодцы! Поставьте стаканчики на место.

*(Дети сели на стульчики) — из-за ширмы появились две куклы-мальчики.*

— Два мальчика к нам в гости пришли. Посмотрите-ка на этого мальчика. Ребята, он веселый? (нет). Он сердитый. Покажите, как он нахмурил брови, как он надул губы. Вот так. Его зовут «ОХ»

— А этот мальчик какой? (веселый). Покажите, какой он веселый, как он улыбается. Его зовут «АХ».

— Послушайте, как говорит ОХ. «Весна пришла». Он почему-то не радуется.

Упражнение на развитие интонационной выразительности.

— Попробуйте сказать, как «ОХ» «Весна пришла».

— А теперь послушаем, как говорит «АХ». «Весна пришла!» Он рад весне?

— Попробуйте сказать как «АХ», весело, радостно.

— А вы, ребята, рады, что весна пришла? Хорошо весной? Давайте еще раз радостно скажем «Весна пришла!», похлопаем в ладоши и пойдем на прогулку. Будем радоваться весне.

## Активизация речевого общения старших дошкольников в процессе познавательной деятельности

Болдырева Нина Григорьевна, воспитатель;

Сапрыкина Ольга Валериевна, воспитатель;

Чеснокова Валентина Ивановна, воспитатель

МБДОУ д/с комбинированного вида № 66 «Журавушка» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

В детском саду дошкольники, усваивая родной язык, овладевают важнейшей формой речевого общения — устной речью. Речевое общение в его полном виде — понимание речи и активная речь — развивается постепенно.

Компонентами речевой активности являются быстрота речевых реакций в диалоге и других ситуациях, выбор игр и увлечений, связанных с речью, быстрота и точность выбора слов, развертывания синтаксических конструкций, текста, активная реакция на поступок или высказывание других лиц. В своей педагогической деятельности педагоги придерживались определенной, направленной на развитие активности ребенка, повышение его статусного положения в коллективе, способности применять полученные навыки в разных видах деятельности. Многим детям это удается с трудом. Часто они передают свое мнение или отношение к окружающему в чувствах. Поэтому, основным содержанием в практической деятельности педагогов являлись игровые упражнения и этюды на восприятие, переживание и выражение эмоциональных состояний в мимике и пантомимике.

Упражнения, а также этюды проводились в качестве разминки, средства как включения в работу, так и развития. Организуя свою работу, педагоги пытались создать у детей потребность подражать действиям взрослого. С этой целью использовали побуждения типа «Покажи, как...», «Изобрази, как...», «Повтори за мной...» В процессе деятельности педагоги обучали детей восприятию и выражению основных эмоций. Жизнь не стоит на месте, и некоторые интересные моменты, наиболее близкие детям, нашли свое отражение в процессе ее деятельности.

Педагоги проводили мероприятия по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с событиями и явлениями в родном городе и стране, которые активно использовали в своей деятельности. На данном этапе работы большое внимание уделялось развитию эмоций детей, так как они возникают на основе представлений о пережитых

или воображаемых ситуациях. Большую помощь в этом оказывают сенсорные и эмоционально — экспрессивные игры, так как они естественно вписываются в любую детскую деятельность. Это и «День рождения», и «Молчок», и «Собака принохивается». Предлагалось детям внимательно прослушать рассказ «Охотничья собака, увидев дичь, моментально застыла в напряженной позе. Морда у нее вытянулась вперед, уши наострились, глаза неподвижно глядят на добычу, а нос бесшумно втягивает приятный и дразнящий запах» и мимикой показывать внимание. Если детям это не удавалось, воспитатель сама показывала соответствующие выразительные движения и предлагала повторить.

Активизация речевой деятельности в целом невозможна без активизации ее основных компонентов, поэтому воспитателями большое внимание уделялось словесным играм, целью которых являлось: обогащение словарного запаса, формирование грамматической правильной речи, интонационной выразительности и, главное, развитие умения использовать уже имеющиеся средства в речевой деятельности.

Ценность таких игр «Кто быстрее?», «Пара к паре», «Новая история» проявлялись в том, что дети не только получают и анализируют языковую информацию, но и оперируют ею, что стимулирует их собственную речевую активность.

Как показывают наблюдения за детьми в группе, неординарные речевые высказывания, «коллективные монологи», характерны для всех детей. Поэтому большую роль в развитии речевой активности педагоги отвели образительной деятельности, ручному труду. Конструирование, аппликация также могут выступать как средства активизации умственного и речевого развития детей. Эти занятия дали возможность создавать проблемные ситуации, способствующие проявлению речевой активности. Воспитатель «забыла» положить лист бумаги, карандаши, чтобы дети вынуждены были просить их, т. е.



проявлять речевую инициативу. Такие ситуации способствовали развитию речевого этикета. Под руководством педагогов дети занимались коллективным изготовлением поделок, рисунков, ибо это ставило их перед необходимостью согласовывать свои действия с действиями других, учило доброжелательному и ответственному отношению к партнеру по деятельности. Для развития умения согласовывать действия педагогами использовались рисуночные игры: «Мое настроение», «Мои секреты», «Моя семья», «Какой я есть и каким бы хотел быть...» Речь была направлена на установление и поддержание эмоционального контакта. Дети 4–5 лет испытывают настоящую потребность делиться своими впечатлениями, охотно откликаются на предложение рассказать о своих встречах в природе, о четвероногих друзьях, любимых игрушках, маме, сестренке, братишке. У них не хватает терпения выслушать собеседника, все начинают говорить одновременно. И хотя такой «полилог» выглядит не организованным и хаотичным, он является свидетельством определенного прогресса в познавательном, личностном и речевом развитии детей. Педагоги использовали моделирование проблемных и игровых ситуаций, которые создали путем использования наглядности, исполнения детьми различных ролей. Известно: исполнение ролей в процессе игры и общения психологически настраивает ребенка на речевые действия, ожидаемые от него в определенной ситуации. Обращаясь к ребенку, стимулируя его игровую сопроводительную речь, как бы программируя развитие игры, побуждали детей к самостоятельным вопросам: «Спроси у Кати, может быть, она хочет пойти погулять?», «Узнай у Димы, куда он уезжает?», «Леночка, попроси бабушку испечь пирог, к нам собираются гости». Вопросно-ответные конструкции обладают наибольшей коммуникативной активностью, поэтому были включены задания, предусматривающие употребление вопросительных предложений, таких как: «Сейчас, дети, по очереди будете задавать друг другу вопросы и отвечать на них». Задается тема и начинается диалог: «В воскресенье я ходила с дочкой в цирк. А ты, Андрей что делал? Скажи об этом Диме и задай ему тот же вопрос». Ребенок сначала отвечает на вопрос, а потом сам спрашивает другого ребенка.

Затем педагогами вводились задания, в которых детям приходилось выполнять речевые действия в предлагаемых обстоятельствах. Они задавались путем словесного описания условий и участников общения, а также постановки речевой задачи. Более сложными были задания, которые предполагают равное участие партнеров в диалоге. Это: «Катя болеет», педагог говорит, что их подруга заболела и не приходит в детский сад, предлагаю навестить Катю, принести ей что-нибудь, рассказать о чем-либо, рассмешить, утешить. Каждый должен задать Кате вопрос, а она ответить на него. В работе по активизации речи в игре и общении воспитатели используют более сложные игры-драматизации, инсценировки,

творческие сюжетно-ролевые игры, игры-импровизации с правилами, направленными на развитие умения правильно определять отношение окружающих к себе, проявлять творчество и инициативу.

С особым вниманием дети выполняют задания по рассказыванию. Из всех видов рассказывания детей волнует рассказ из личного опыта «У кого дома жила черепаха?», «Кто встречался в лесу с ежиком?», «Расскажите, как вы кормили у бабушки гусей?», «Зачем я хожу в детский сад?».

Одним из самых эффективных словесных методов является беседа — целенаправленное обсуждение вместе с детьми, каких-либо, явлений, событий, проблем. В работе с детьми педагогами были выявлены следующие аспекты ведения беседы, какой программный материал целесообразно давать путем беседы; как удержать до конца беседы внимание детей и не дать им уклониться от обсуждения вопросов; как вовлечь всех в активное участие в беседе. «Беседа выявляет, как велика у детей потребность выражать свои мысли, как развивается их язык, если тема беседы соответствует их интересам и психике», — пишет Е. И. Тихеева в своей книге «Развитие речи детей».

В беседе она своими вопросами, направляя мысль детей в определенное русло, наталкивает их на воспоминания, догадки, суждения, умозаключения. Для неокрепшего ума это крайне важно. Ценность беседы именно в том и состоит, что взрослый учит ребенка логически мыслить, рассуждать, поднимает сознание ребенка с конкретного мышления на более высокую ступень. Но и в этом же и большая трудность беседы, как для ребенка, так и для воспитателя: научить самостоятельно мыслить гораздо сложнее, чем сообщать готовые знания. Беседа имеет важное значение не только для углубления знаний, но и для развития связной речи, для выработки навыков вести речь в коллективе. Наиболее успешно беседы протекали после того, как дети в процессе экскурсий, наблюдений или рассказов получили новые впечатления.

На педагогическую эффективность беседы влияет умелый, продуманный подбор постановки вопросов. В беседе в случае с затруднением с ответом полезными оказываются наводящие вопросы, которые помогали ребенку уловить смысл спрашиваемого, наталкивали на правильный ответ и предоставляли возможность самостоятельно с ним справиться. В процессе беседы педагог спрашивала детей: «Что делают из фруктов?» «Компот», — отвечали дети. «А что еще?» «Фруктовый салат», — радостно вспомнила Настя. Но большинство детей молчали. Уточнялось: «А еще из фруктов делают такое вкусное, сладкое, что можно намазывать на хлеб, пить с ним чай зимой. Что это?». «Варенье». «Мама делает из яблок повидло», «Вкусный абрикосовый джем мы купили в магазине», — сразу вспомнили дети. Использование беседы в работе воспитателя оказывает большое влияние на развитие детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Арушанова, А.Г. Речь и речевое общение детей: Развитие диалогического общения: Методическое пособие для воспитателей детского сада. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2004. — 128 с.
2. Алексеева, М. М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. учеб. заведений. — м: Издательский центр «Академия», 2006. — 400 с.
3. Астафьева, Н.С. Оценка деятельности воспитателя. Практический материал в помощь старшему воспитателю ДОУ. — М.: Восхождение, 2008. — 64 с.

## Проект «Здоровье детей в наших руках»

Пантыкина Вера Митрофановна, воспитатель;  
Брюханова Ирина Ивановна, воспитатель  
МБДОУ № 41 «Семицветик» (Белгородская обл., г. Старый Оскол)

1. Актуальность.
2. Цель и задачи.
3. Сроки и этапы реализации.
4. Формы работы с родителями.
5. Предполагаемый результат.
6. Список литературы.
7. Перспективный план проекта.

### Актуальность проекта:

После обследования детей старшей группы у многих выявлен низкий уровень физического развития и физической подготовленности.

**Цель:** Организация условий по созданию здоровьесберегающей среды в подготовительной группе.

Сохранение и укрепление здоровья детей с учётом индивидуальных возможностей и способностей.

Формирование у родителей, педагогов и воспитанников ответственности в деле сохранения собственного здоровья.

### Задачи:

- Снизить процент детской заболеваемости.
- Повысить сопротивляемость организма к простудным заболеваниям.
- Приобщить родителей и детей к здоровому образу жизни.
- Оказать всестороннюю помощь семье в обеспечении здоровья детей и приобщению их к ЗОЖ.
- Повышение педагогической культуры родителей.
- Изучение, обобщение и распространение положительного опыта семейного воспитания.
- Установка на совместную работу с целью решения всех психолого-педагогических проблем развития ребёнка.
- Вооружение родителей основами психолого-педагогических знаний через тренинги, консультации, семинары.
- Включение родителей в воспитательно-образовательный процесс.

**Гипотеза исследования** состоит в том, что формирование готовности к здоровьесбережению детей будет более эффективным, если: определены и включены в де-

ятельность основные принципы (педагогической целесообразности, гуманистической направленности, непрерывного развития, системности и последовательности, сознательности и активности, комплексного подхода, целостности, самостоятельности), в процессе которые обеспечивают формирование готовности к здоровьесбережению детей дошкольного возраста;

### Сроки и этапы реализации проекта:

Подготовительный этап — (сентябрь 2015 года)

Основной этап — (октябрь — декабрь 2015 года)

Обобщающий этап — (май 2016 года).

### Формы работы с родителями:

1. Проведение родительских собраний, семинаров практикумов, консультаций.
  2. Педагогические беседы с родителями (индивидуальные и групповые) по проблемам.
  3. Консультативная работа (использование СМИ, информационные стенды, тематические уголки и папки передвижки в группах).
  4. Использование Интернет-ресурсов (размещение информации на сайте ДОУ, использование интерактивных форм взаимодействия).
  5. Организация индивидуальной и групповой работы.
  6. Анкетирования родителей.
  7. Участие родителей в конкурсах.
  8. Дни открытых дверей.
  9. Показ занятий для родителей.
  10. Совместные занятия для детей и родителей.
  11. Круглые столы с привлечением специалистов детского сада (инструктора по физической культуре, медицинской сестры).
  12. Организация совместных дел.
- Чтобы сделать ребенка умным и рассудительным, сделайте его крепким и здоровым: пусть он работает, действует, бегаёт, кричит, пусть он находится в постоянном движении». (Жан Жак Руссо)
- Великая ценность каждого человека — здоровье. Вырастить ребенка сильным, крепким, здоровым — это же-

вание родителей и одна из важнейших задач, стоящих перед дошкольным учреждением.

Одной из основных задач физического воспитания развития дошкольников является использование разнообразных форм работы с детьми, которые способствуют функциональному совершенствованию детского организма, повышению его работоспособности, делают его стойким и выносливым, обладающим высокими защитными способностями к неблагоприятным факторам внешней среды т.е. создают условия для того, чтобы все дети росли здоровыми. Обеспечить здоровье ребенку в дошкольном возрасте — значит заложить фундамент в развитие здорового поколения в будущем.

Не будет преувеличением сказать, что семья и детский сад — это те социальные структуры, которые в основном определяют уровень здоровья ребенка. Поступая в детский сад, многие дети имеют отклонения в физическом развитии — нарушение осанки, излишний вес, задержка в развитии быстроты, ловкости, координации движений. И одной из причин таких результатов является неосведомленность родителей в вопросах физического воспитания детей. Анкетирование родителей в нашей группе по вопросам педагогической компетентности в физическом воспитании детей показало, что только 37% родителей уверены в своих знаниях, 22% постоянно знакомятся с рекомендациями по воспитанию детей, а 41% испытывают потребность в консультациях и рекомендациях по физическому воспитанию. Но все родители хотят, чтобы их дети занимались спортом, но сами никаких действенных мер для возникновения интереса у детей к спорту не предпринимают.

Интерес родителей к спорту — в основном созерцательный: просмотр спортивных телепередач, посещение стадионов. И только 5 семей своим личным примером увлекли детей спортом. Физическое воспитание в обследованных семьях характеризуется ярко выраженной пассивностью родителей в организации двигательного режима детей, в неумение самих детей самостоятельно заниматься играми, спортивными развлечениями. Хотя все родители знают и правильно оценивают физическое воспитание для здоровья и развития детей, но своим примером не поддерживают и не развивают естественную потребность к движению. Это означает, что нам сотрудникам детских учреждений необходимо систематическое, разностороннее педагогическое просвещение родителей, как передачу теоретических знаний, так и оказание помощи в приобретении практических навыков, а также распространение положительного семейного опыта воспитания детей.

Для того, чтобы решить проблему оздоровления детей, необходимо установить доверительные, деловые контакты с взрослыми, участвующими в процессе воспитания. Эта работа предполагает несколько этапов.

Первый этап — знакомство с родителями, установление с ними доверительных отношений.

Второй этап — знакомство с жизнью семьи, ее интересами, проблемами, трудностями в воспитании здорового ребенка.

Эффективность взаимодействия педагога с родителями во многом зависит от изучения семейного микроклимата. Для этого необходимо использовать такой метод, как анкетирование, которое помогает:

- получить информацию о ребенке, о его жизни в семье;
- обеспечивать единство воспитательного процесса в семье и детском саду;
- анализировать качество проводимой работы с родителями — насколько усилия педагогов детского сада помогают родителям и детям в воспитании здоровых детей.

Третий этап — формирование установки на сотрудничество.

Здесь можно предложить следующие формы работы: анкетирование родителей с целью выявления знаний и умений по воспитанию здорового ребенка; ознакомление родителей с результатами обследования детей; индивидуальные и групповые консультации, рекомендации, выставки; открытые занятия

Четвертый этап — организация открытых мероприятий. Причем родителям предлагают не только педагогические занятия, но и осуществляют практическую подготовку по вопросам воспитания здорового ребенка.

На этом этапе предлагаем следующие формы работы: совместная спортивная деятельность с детьми и родителями — занятия, развлечения, походы, Дни здоровья и т.д.; консультационная помощь специалистов; составление индивидуальных планов оздоровления детей совместно со специалистами и родителями.

Ознакомившись с условиями жизни семьи, можно сделать вывод, что взрослые по отношению к физическому развитию ребенка, к здоровому образу жизни условно делятся на следующие группы.

К первой группе относятся взрослые, которые недооценивают значение физического воспитания детей, не уделяют должного внимания этому вопросу. В этом случае необходима индивидуальная работа с родителями.

Родители, относящиеся ко второй группе, разделяют взгляды на воспитание у детей потребности в здоровом образе жизни, но не хватает им знаний и опыта, они испытывают дефицит свободного времени в связи с загруженностью работой; у них отсутствует желание заниматься ребенком. Большинство родителей с такими установками полагаются на работу детского сада.

Третью группу составляют взрослые, которые с удовольствием занимаются с детьми физкультурой, стремятся воспитать здорового ребенка. Они являются опорой в работе воспитателей с родителями, занимают активную позицию в жизни детского сада. Их опыт можно использовать в работе с другими группами родителей.

Прекрасно, если родители учат ребенка, помогают ему и вдобавок сами участвуют в садовых соревнованиях. Спортивные интересы в такой семье становятся постоян-

ными. Мы привычно обращаем внимание на то, что дети засиживаются у телевизора. Нам самим надо стараться преодолеть зрительскую всеядность, и детей этому учить. Тогда освободится время для прогулок, игр на свежем воздухе, спортивных развлечений, не будет позднего, нарушающего режима сидения у телевизора. Из передач всегда можно и нужно многое позаимствовать для своей семьи: интересные упражнения, игры, конкурсы, эстафеты. Несомненная польза есть от многих других спортивных передач: физкультурных праздников, олимпиад, соревнований — они расширяют спортивную эрудицию, вызывают интерес к физической культуре. Физкультурные досуги, праздники, развлечения являются радостными событиями в жизни детей. Они позволяют продемонстрировать привычки ЗОЖ, двигательные навыки и психофизические качества. Большой эмоциональный отклик вызвал совместный спортивный праздник «Сочи 2014 год», праздник посвящённый дню Защитника Отечества. Он проходил в форме соревнований между командами. Дети старались не отставать от взрослых, показывали хорошие результаты, радовались успехам своих родных. В своей работе мы используем и нетрадиционные формы проведения развлечений. Хорошей традицией нашей группы стало приглашение родителей на встречу с детьми «Гость группы». Примером таких встреч можно назвать «Витамины на грядке», когда мама Ангелины К. рассказала о том, где живут витамины, познакомила детей с рецептами некоторых полезных салатов, поиграла в игры «Консервируем на зиму», «Угадай на вкус», «Разрезные картинки». Дети делились впечатлениями с родителями и сверстниками. На развлечение по теме «Поговорим о спорте» мы пригласили бывшую выпускницу детского сада Сабину Р. (мастер спорта по борьбе по дзюдо). Она рассказала о видах спорта, познакомила с формой дзюдо, принесла значки, вымпелы, кубки, вместе с детьми поиграла в подвижные игры. Дети остались под большим впечатлением от этой встречи.

В группе нами создано сообщество «Дети — родители — педагоги», которое успешно действует на протяжении 3 лет.

В работе с родителями мы сделали упор не только на пропаганду здорового образа жизни, но и на духовное, нравственное воспитание детей. Семья — оплот общества, это наследница нравственных, духовных обычаев и ценностей. В семье проходит вся жизнь ребенка и, поэтому, родители — пример для своих детей. Семья играет центральную роль в сознании ребенка, задача воспитателя помочь родителям осознать, что в первую очередь, в семье должны сохраняться и передаваться нравственные и духовные обычаи и ценности, созданные предками и именно отец ответственен за воспитание детей.

Ведущая роль в нравственном воспитании ребенка отводится семье. Отец — глава семьи, модель его поведения формирует в детях самостоятельность, эмоциональную устойчивость и духовную целостность. Мужественность усваивается в обыденной жизни от отца. У ребенка нет

более сильной потребности, чем потребность в отцовской защите, в его обществе, в его любви. Важно, чтобы дети имели возможность проводить достаточно времени с отцом, ощущать его участие, доброту и, по возможности, помогать ему.

Вовлечение отцов в процесс нравственного воспитания дошкольников через нетрадиционные формы работы на основе православной культуры. Работа с папами строится на принципах доверия, диалога, партнерства, учета интересов родителей и их опыта в воспитании детей, на возрождении наиболее ценных народных и православных традиций. В своей работе опираемся на те семьи, которые могли бы служить примером для подражания, стать союзником. Один раз в месяц приглашаем пап провести с детьми совместные мероприятия: подвижные игры, спортивные развлечения и т.д. Но при этом на мероприятия приглашались малоактивные папы, которые перенимали успешный опыт родителей по взаимоотношению со своим ребенком.

Таким образом, разнообразие форм сотрудничества с семьей по проблеме здорового образа жизни позволяет привить детям чувство ответственности за своё здоровье, желание поддерживать спортивную форму и стремиться к достижению новых знаний и умений. Мы убеждены, что ни одна, даже самая лучшая физкультурно-оздоровительная программа не сможет дать полноценных результатов, если она не решается совместно с семьей.

#### **Результативность проекта:**

— Сформированы навыки здорового образа жизни воспитанников, педагогов и родителей ДОУ.

— Разработан цикл занятий по теме: «Забота о здоровье — это важнейший труд родителей».

— Составлено перспективное планирование по здоровьесбережению

— Создали цикл консультаций для родителей по сохранению и укреплению здоровья детей.

— Улучшились показатели здоровья детей (с 37% до 94%)

1. Развлечение: «Мужской подход к физическому воспитанию ребенка»

Цель: Повысить уровень компетентности отцов в вопросах создания позитивного психологического климата в семье. Содействовать осознанию особенностей мужского воспитания, его влияния на формирование у ребенка определенных качеств личности и особенностей мировоззрения.

Привлечь малоактивных пап к здоровому образу жизни на примере родителей занимающихся спортом.

2. Развлечение «Сто детей для ста друзей»

Цель: Привлечь малоактивных пап к здоровому образу жизни на примере родителей занимающихся спортом.

3. Развлечение: «Здоровье — главная ценность человеческой жизни»

Цель: Воспитание потребности в занятиях физической культуры

4. «Я здоровье берегу — сам себе я помогу»

Цель: Формировать у детей и родителей потребность к здоровому образу жизни; Формирование у родителей теоретических знаний, закрепление привычки и выработка потребности следовать здоровому образу жизни.

5. Спортивные мероприятия и конкурсы: «Мама, папа, я — спортивная семья», Талисман здоровья нашей семьи — «Мой папа»

Цель: Продемонстрировать силу, ловкость и выносливость отцов, их умение прийти на помощь ребенку. Воспитывать взаимовыручку и умение действовать в команде. Пропаганда активного, здорового семейного отдыха. Создание условий для тесного продуктивного сотрудничества между родителями и педагогами в воспитании детей.

6. Развлечение: «К здоровью вместе с папой и мамой»

Цель: Обеспечение тесного сотрудничества и единых требований дошкольного учреждения и семьи в вопросах здоровья детей.

7. Развлечение: «Сегодня быть здоровым — модно и престижно!» (к Дню здоровья)

Цель: Обеспечение тесного сотрудничества и единых требований дошкольного учреждения и семьи в вопросах здоровья детей.

8. Мастер-класс «Движение — жизнь»

Цель: Показать дружбу, взаимопонимание, взаимовыручку. Поощрять творческую инициативу детей и родителей в продуктивной деятельности. Повышать педагогическую и валеологическую культуру родителей.

9. Развлечение: «Летние виды спорта»

Цель: Использовать личный пример взрослых членов семьи в физическом воспитании дошкольников; способствовать психологическому сближению детей и родителей, развитию положительных эмоций; прививать любовь к занятиям физической культурой и спорту.

#### Литература:

1. Алябьева, Е. А. Игры для детей 4–7 лет; развитие речи и воображения. Москва, 2009 г.
2. Алябьева, Е. А. Нравственно-эстетические беседы и игры с дошкольниками. Москва. ТЦ Сфера, 2004 г.
3. Блинкова, Г. М. Занятия. Познавательное развитие детей 5–7 лет. Москва. 2010 г.
4. Вахрушев, А. А. Кочемасова Е. Е. Здравствуй, мир! Окружающий мир для дошкольников. Москва, 2003 г.
5. Галанов, А. С. Игры, которые лечат. Москва, ТЦ Сфера, 2006 г.
6. Зайцев, Т. К. Уроки Айболита. СПб. 2003 г.
7. Иванова, А. И. Человек. Естественно-научные эксперименты в детском саду. Москва. 2010 г.
8. Кулик, Г. И. Серженко Н. Н. Школа здорового человека. Москва. ТЦ Сфера, 2010 г.
9. Каркушина, М. Ю. Зелёный огонёк здоровья. Москва. 2009 г.
10. Люцис, К. Азбука здоровья в картинках. Москва. Русское энциклопедическое творчество. 2004 г.

## Проект как мотивационный стимул в изучении английского языка

Варшавская Фариза Георгиевна, учитель английского языка  
ГБОУ Лицей № 101 (г. Санкт-Петербург)

В современном обществе в качестве самой большой ценности признаётся свободная, развитая и образованная личность, способная жить и творить в условиях постоянно меняющегося мира. Перед современной школой стоят задачи, связанные с созданием условий для интеллектуального и духовно-нравственного развития учащихся, воспитания в каждом школьнике потребности в самообразовании и саморазвитии. Система урочной и внеурочной работы в школе по всем учебным дисциплинам направлена на решение указанных задач. В этом плане большим образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом обладает иностранный язык. В условиях личностно-ориентированного подхода актуальность приобретает проблема развития мотивации к познавательной деятельности. Формирование мотивов учения — это создание в школе условий для появления внутренних побуждений (мотивов, целей, эмоций) к изу-

чению английского языка, осознания их учеником и дальнейшего саморазвития мотивационной сферы.

Среди многообразия новых педагогических технологий, направленных на реализацию личностно-ориентированного подхода в методике преподавания, интерес представляет проектное обучение. В связи с этим, в современных УМК, достаточное внимание уделяется проектной деятельности на уроках.

Цель данной статьи — определить возможности проектной методики в развитии мотивации при обучении английскому языку.

Возможности проектной методики в развитии мотивации при обучении английскому языку обусловлены следующими особенностями проектной технологии. Применительно к уроку иностранного языка проект — это специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, заверша-

ющихся созданием творческого продукта. Проект ценен тем, что в ходе его выполнения школьники учатся самостоятельно приобретать знания, получать опыт познавательной и учебной деятельности. Проектная методика характеризуется высокой коммуникативностью и предполагает выражение учащимися своих собственных мнений, чувств, активное включение в реальную деятельность, принятие личной ответственности за продвижение в обучении. Проектирование в целях повышения мотивации необходимо, так как оно отличается практической направленностью, универсальностью, используется практически по любой теме и в различных формах общей системы работы на этапе речевой практики, сочетается с любым учебником (УМК), применяется как вид работы по поддержке достигнутого уровня, совершенствованию и углублению подготовки учащегося.

Цель обучения иностранному языку — коммуникативная деятельность учащихся, т.е. практическое владение иностранным языком. Задача учителя — активизировать деятельность каждого учащегося, создать ситуации для их творческой активности в процессе обучения. Использование проектной технологии не только оживляет и разнообразит учебный процесс, но и открывает большие возможности для расширения образовательных рамок, несомненно, несет в себе огромный мотивационный потенциал и способствует принципам индивидуализации обучения.

Проектная деятельность позволяет учащимся выступать в роли авторов, создателей, повышает творческий потенциал, расширяет не только общий кругозор, но и способствует расширению языковых знаний.

#### **Составляющие мотивационной сферы при обучении английскому языку методом проекта:**

1. Умение отдельного ученика или группы учеников использовать приобретенный в школе исследовательский опыт.

2. Проявление интереса к предмету исследования.

3. Способность продемонстрировать уровень обученности иностранному языку.

4. Готовность подняться на более высокую ступень образованности, развития, социальной зрелости.

Главная задача учителя на современном этапе заключается не в передаче конкретных знаний, а в обучении способам работы для получения знаний. Для передачи способов работы разрабатываются алгоритмы для решения таких типичных задач, как выделение проблемы, поиск подхода к решению поставленных задач, работа с источниками информации, критический анализ текста, описание результатов деятельности. Поэтому при использовании метода проектов меняется и роль учителя. Учитель выступает в роли консультанта, помощника, наблюдателя, источника информации, координатора, что повышает потенциал педагога в решении проблемы мотивации.

Работа над каждым проектом осуществляется в несколько этапов:

- подготовительный этап;
- выполнение проекта;
- презентация;
- оценивание.

#### **Типология проектов:**

1. По доминирующему в проекте методу или виду деятельности: исследовательский, творческий, ролево-игровой, практико-ориентированный и др.

2. По предметно-содержательной области: монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.

3. По характеру координации проекты могут быть:

- с открытой, явной координацией;
- со скрытой координацией (это относится, главным образом, к телекоммуникационным проектам).

4. По характеру координации проекта:

- непосредственный (жесткий, гибкий);
- скрытый (неявный, имитирующий участника проекта).

5. По характеру контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира):

- внутришкольный;
- региональный;
- международный.

6. По количеству участников проекта:

- личностные (между двумя партнерами, находящимися в разных школах, регионах, странах); парные (между парами участников);
- групповые (между группами участников).

7. По продолжительности проекта:

- краткосрочный;
- долгосрочный.

В практике работы автора используются все перечисленные виды проектов на всех уровнях образования — начальном, основном и среднем. Например, «Моя семья», «Хобби в моей жизни», «Мой город Санкт-Петербург», «Путешествие как способ познать мир», «Мои любимые предметы», «Музыка в жизни людей» и др.

Применение проектной методики на занятиях английского языка даже в рамках школьной программы показало, что учащиеся:

- достигают хороших результатов в изучении иностранного языка,
- имеют практическую возможность применить навыки, полученные на уроках информатики,
- понимают необходимость междисциплинарных связей.

Практика работы показала, что метод проектов обладает рядом преимуществ перед традиционными методами обучения.

#### **Основными преимуществами являются:**

- повышение мотивации учащихся при изучении английского языка,
- наглядная интеграция знаний по различным предметам школьной программы,

— простор для творческой и созидательной деятельности.

Метод проектов четко ориентирован на реальный практический результат, значимый для школьников и выражающийся в более высоком уровне сформированности общеучебных умений и навыков. Во время работы над проектом

строятся новые отношения учителя и учащегося. Работа над проектом даёт возможность детям проявить себя совершенно неожиданно, показать свои организаторские способности, скрытые таланты, умение владения английским языком. Все это способствует изменениям показателей учебной мотивации учащихся на уроках английского языка.

Литература:

1. Жук, Н. Личностно-ориентированный урок: технология проведения и оценки // Директор школы. 2006. — № 2 — с. 53–57
2. Маркова, А. К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя — М.: Просвещение, 1990
3. Сиденко, А. С. Метод проектов: история и практика применения. // Завуч, 2003-№ 6-с. 96–111
4. Шукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. — М.: Просвещение, 1979
5. Кочетунова, Н. Метод проектов в обучении языку: теория и практика. // <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php>

## Профессиональная подготовка бакалавра педагогического образования к трудовой деятельности

Воронцова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник;  
Полежаева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Московский городской педагогический университет

*Данная статья посвящена профессиональной подготовке педагогов к трудовой деятельности. Авторы рассматривают вопросы о качестве образования, профессиональной подготовке бакалавра, также охватывают вопросы о системе компонентов, каждый из которых отражает отдельные составляющие целостного процесса профессионального образования, и научных подходах. В статье описано понимание важности культуры речи как необходимого условия для успешной деятельности будущего педагога, а также раскрыта сущность компонентов культуры речи педагога.*

**Ключевые слова:** качество образования, профессиональная подготовка, компоненты профессиональной подготовки в вузе, научные подходы к профессиональной подготовке, культура речи педагога, компоненты культуры речи педагога.

Признание приоритета развития образования для государства, общества, человека на сегодняшний день можно считать общепринятым фактом, который подтвержден в основных законодательных актах и программных документах в области образования. Согласно Государственной программе РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. главной целью российской образовательной политики декларируется «обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики, а ведущим направлением и условием реализации государственной образовательной политики — подготовка педагогических кадров, способных к продуктивной профессиональной деятельности» [6].

Качество образования в современном понимании характеризуется не просто уровнем полученных знаний и соответствием определенным требованиям, а форми-

рованием компетентности в различных сферах жизнедеятельности, стремления к саморазвитию, самореализации и обучению в течение всей жизни. Обеспечить качество образования, помочь сформироваться мобильным, креативным личностям должен учитель, так как именно он является гарантом реализации изменений в образовании, и без его активного участия невозможно достичь прогрессивных результатов. В связи с этим проблема профессиональной подготовки педагогов к трудовой деятельности сегодня занимает одно из ведущих мест в педагогической науке и является предметом пристального внимания и изучения. Ее особая актуальность определяется необходимостью пересмотра и внесения изменений в профессиональное образование, повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов.

Интерес к проблеме профессиональной подготовки бакалавров объясняется еще и тем, что несмотря на широкое употребление данного понятия в научных публи-

кациях и повседневной речи, оно так и не получило конкретного определения. Это обусловлено различиями в подходах, которые выбирают ученые для раскрытия профессиональной подготовки.

Отметим, что проблема профессиональной подготовки была предметом пристального внимания философов и ученых с древнейших времен. Так, различные вопросы профессиональной подготовки личности раскрываются в трудах античных философов. Еще Аристотель, Сократ, Платон говорили о том, что «развитие мышления человека, его мировоззрения успешно протекает в процессе деятельности, а источником познания является самопознание, ведущее к развитию знаний, поиску истины, что играет большую роль в подготовке молодого человека к самостоятельной жизни» [3].

В России проблемы профессиональной подготовки учителя тоже были предметом пристального внимания и изучения. М.В. Ломоносов в своих трудах акцентировал внимание на таких профессиональных качествах педагога, как знание предмета и методики преподавания, компетентность. К.Д. Ушинский большое значение придавал нравственности, личностным положительным качествам и умению преподавать. В.Г. Белинский отмечал исключительную важность профессии педагога. А.И. Герцен среди личностных качеств педагога на первое место выдвигал культуру, любовь к детям и любознательность, Н.Г. Чернышевский — доброту, разумность и рассудительность [11].

В.В. Краевский трактует профессиональную подготовку через усвоение профессиональных знаний, умений и навыков. Однако он делает акцент на том, что комплекса усвоенных знаний и специальных умений не всегда бывает достаточно для работы учителем, нередко выпускники педагогических вузов оказываются беспомощными перед педагогической действительностью, с которой они сталкиваются в образовательных учреждениях. Следовательно, усвоение определенных знаний, умений и навыков есть необходимое, но не единственное условие качественной подготовки будущих специалистов. Главным в определении качества является ориентация профессиональной подготовки на конкретную практическую деятельность [1].

Рассматривая проблему профессионально-педагогической подготовки современного учителя, В.А. Сластенин говорит о том, что «решить задачи, которые ставит общество перед школой на современном этапе, может такой учитель, в котором развито системное видение педагогического процесса как целостного явления и готовность к его реализации. Поэтому особенно важно обратиться к поиску условий, которые способствовали бы формированию профессионализма будущего учителя» [10].

А.А. Орлов рассматривает профессиональную подготовку студентов как «процесс и результат освоения ими системы профессиональных знаний, осознания личностного смысла этих знаний, формирование основных общепедагогических умений (аналитико-диагностических, прогностических, конструктивно-организаторских, ком-

муникативных, рефлексивных), развитие важнейших профессионально-личностных качеств (эмпатии, эмоциональной устойчивости), становления на этой основе личного педагогического кредо» [5].

Ряд ученых (В.В. Сериков, Г.Н. Сериков и др.) в своих работах отмечает, что профессиональная подготовка характеризуется «личностным опытом, который приобретается в процессе совместной деятельности преподавателей и студентов и становится инструментом профессиональной деятельности» [7; 8].

Обобщая рассмотренные выше положения, можно сделать вывод о том, что при всех различиях во взглядах ученых прослеживается и некоторое сходство. Так, например, все авторы говорят об усвоении фундаментальных знаний, умений и навыков как основном показателе профессиональной подготовки будущих специалистов. Кроме того, многие исследователи отмечают, что профессиональная подготовка предполагает формирование профессиональной готовности к практическому применению полученных знаний и развитию личностных свойств.

Профессиональная подготовка в вузе носит разносторонний характер и предстает в виде системы компонентов:

— *мотивационный компонент* направлен на формирование у бакалавров стремления к качественному выполнению своей профессиональной деятельности, к самооценке своей работы и учету ее результатов в последующей деятельности, к самоактуализации и самореализации в профессии. Мотивационная готовность предполагает ориентированность бакалавров на развитие себя как личности, на максимальную реализацию своих возможностей и способностей и в процессе профессиональной подготовки, и в непосредственной деятельности;

— *целевой компонент* заключается в формировании у бакалавров представления о целях и результатах своего труда, о структурной и процессуальной сторонах профессиональной деятельности;

— *психологический компонент* проявляется в профессионально-педагогической направленности личности, реализуется через психологические механизмы, обеспечивающие достижение целей. Этот компонент направлен на формирование у бакалавров представления о себе как личности и профессионале;

— *научно-теоретический компонент* — это совокупность научных представлений, которые формируются у бакалавра в процессе теоретической подготовки. Данный компонент неразрывно связан с развитием педагогического мышления. Результативным показателем научно-теоретической подготовленности является сформированность у будущего учителя аналитических, прогностических и проективных умений;

— *организационно-практический компонент* выражается в овладении бакалаврами организаторскими и коммуникативными умениями. В.П. Кузовлев в своем исследовании выделил ряд приемов, способствующих реализации организационно-практического компонента: объяснение теоретического материала в процессе практи-



ческой деятельности студентов; организация учебных занятий, способствующих развитию творчества; создание условий преподавания, в которых студентам необходимо осуществить оптимальный выбор из предложенных различных вариантов педагогического поведения и др. [2];

— *эмоционально-волевой компонент* предполагает воспитание у бакалавров «целеустремленности, настойчивости, работоспособности, самоорганизации и самоконтроля, умения преодолевать трудности, препятствия, возникающие в процессе решения разнообразных проблем и ситуаций в педагогической деятельности» [9].

Таким образом, подготовка в вузе носит разноплановый характер и предстает в виде системы компонентов, каждый из которых отражает отдельные составляющие целостного процесса профессионального образования.

Профессиональная подготовка бакалавров опирается на основные научные подходы (антропологический, культурологический, системный, субъектно-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный и др.) и учитывает тенденции и стратегии, которые характерны для современного высшего педагогического образования. В нашей работе в качестве ведущих подходов при рассмотрении профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования к трудовой деятельности были определены антропологический, субъектно-деятельностный и компетентностный подходы.

*Антропологический подход* позволяет рассматривать процесс профессиональной подготовки бакалавров как феномен, который находит свое отражение в таких гуманистических идеалах и ценностях, как личность и человек. Антропологический подход предполагает внедрение субъект-субъектного взаимодействия участников педагогического процесса, самоактуализацию личности бакалавра в период его профессионального образования и становления как будущего педагога, а не управление и манипуляцию профессиональной подготовкой бакалавров.

*Субъектно-деятельностный подход* способствует раскрытию таких качеств личности, как активность, креативность, способность к саморазвитию, самообразованию и саморегуляции. При этом обучающийся выступает как самоорганизующийся субъект, способный самостоятельно осуществлять деятельность и управлять ею, брать на себя ответственность за свои поступки.

*Компетентностный подход* позволяет представить профессиональную подготовку бакалавров как целостный, непрерывный и относительно устойчивый процесс, конечным результатом которого является формирование умений и компетенций (а не получение знаний), наличие или отсутствие которых и дает возможность судить о качестве и эффективности обучения.

Процесс профессиональной подготовки бакалавра в педагогическом вузе направлен на формирование у него профессиональной компетентности, которая включает в себя совокупность основных, базовых, ключевых и специальных компетенций специалиста, в том числе пе-

дагогической техники обеспечения эффективности самореализации в профессионально-педагогической сфере деятельности.

Одним из основных компонентов педагогической техники выступает культура речи. Практика убедительно свидетельствует о том, что глубокое знание предмета преподавателем еще не обеспечивает его умение передать это знание обучаемым. Эффективность реализации этого знания во многом зависит от культуры речи педагога, владения искусством слова. Основы культуры речи формируются в вузе в процессе профессиональной подготовки бакалавра.

В настоящее время в системе образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования предъявляются повышенные требования к культуре речи выпускника педагогического вуза. Это находит отражение в требованиях к подготовке бакалавра, в частности при формировании таких компетенций, как способность логически верно выстраивать устную и письменную речь, использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики, владение основами речевой профессиональной культуры и др.

В профессионально-педагогической деятельности педагога речь учителя превращается в основополагающий, профессионально значимый фактор, становится инструментом воздействия на обучающихся, средством взаимодействия с их родителями, коллегами. Успешность взаимодействия субъектов образовательного процесса определяется уровнем их речевой культуры как обязательной составляющей целостного педагогического процесса.

Понимание важности культуры речи является необходимым условием для определения ее места и роли в деятельности педагога. Беседы с учителями-практиками, преподавателями вузов и личный опыт педагогической деятельности убедили нас в том, что культурой речи необходимо овладевать. Возникла необходимость в раскрытии понимания существа культуры речи педагога.

Культура речи педагога — это образец для учащихся, его визитная карточка, поскольку от того, насколько грамотно он выражается, зависит его успех не только в повседневном общении, но и в профессиональной деятельности. Для профессии учителя недостаточно даже иметь средний уровень развития культуры речи, она должна быть на высоком уровне совершенства. «Высокая культура речи — это умение правильно, точно и выразительно передать свои мысли средствами языка... Но культура речи заключается не только в следовании нормам языка. Она заключается еще и в умении найти не только точное средство для выражения своей мысли, но и наиболее доходчивое (т.е. наиболее выразительное) и наиболее уместное (т.е. самое подходящее для данного случая) и, следовательно, стилистически оправданное», — писал С.И. Ожегов [4, с. 120].

Таким образом, по нашему мнению, *культура речи педагога* представляет собой умение правильно, точно,

логично, доступно, выразительно, образно и ярко транслировать свои мысли и чувства посредством языка, голосовых характеристик речи, проявляющееся во взаимосвязи с владением невербальными средствами общения, со способностью своим внешним видом выражать отношение и эмоциональное переживание к содержанию речи в учебном и внеучебном проявлении.

Основными компетенциями, обусловленными культурой речи педагога, являются: способность логически верно выстраивать устную и письменную речь, способность использовать навыки публичной речи, ведение дискуссии и полемики, владение основами речевой профессиональной культуры, способность внешне проявлять существо речи и др.

Анализ представленного определения позволяет выделить следующие компоненты культуры речи педагога: когнитивный компонент (богатство речи), эмоционально-экспрессивный компонент (голосовые возможности), невербальный компонент (внешнее проявление существа речи).

При раскрытии когнитивного компонента речь идет о богатстве речи, которое характеризуется, с одной стороны, умением пользоваться средствами языка (богатством словаря, синонимическими возможностями языка, многообразием синтаксических конструкций) для передачи своих мыслей; с другой стороны, уместностью использования терминологии при раскрытии существа информации (В. Г. Белинский, Т. С. Бочкарева, О. С. Булатова, М. А. Введенская, Б. Н. Головин, М. Б. Голуб, М. В. Ломоносов, Ю. М. Лотман, Д. Э. Розенталь, Л. И. Скворцов и др.). Эмоционально-экспрессивный компонент ха-

рактеризуется голосовыми возможностями речи, к которым относятся интонация, благозвучие, звучность, сила, диапазон (высота), мелодичность, тональность и др. (М. М. Бахтин, А. Б. Вэскер, А. С. Макаренко, О. М. Казарцева, К. С. Станиславский и др.). Важным аспектом является связь между тем, что говорит педагог, и как он относится к сказанному. Третий компонент — невербальный — характеризуется внешним проявлением существа речи: мимикой, пантомимикой, позицией, дистанцией (О. С. Булатова, А. Б. Вэскер, В. А. Лабунская, М. Р. Львов, Ю. С. Крижанская, Е. А. Петрова, В. И. Слободчиков, В. П. Третьяков и др.).

Таким образом, профессиональная подготовка в вузе носит системный разносторонний характер и предстает в виде следующих компонентов: мотивационного, целевого, психологического, научно-педагогического, организационно-практического и эмоционально-волевого. Однако, как показывает практика, глубокое знание предмета преподавателем еще не обеспечивает его умение передать это знание обучаемым. Профессиональная квалификация характеризует его профессиональную подготовку как предметника. Эффективность реализации этого знания во многом зависит от культуры речи педагога.

Качество профессиональной подготовки бакалавра есть категория, связанная с уровнем сформированности теоретических знаний, практических умений и навыков, способности эффективно выполнять свою профессиональную деятельность, стремления к саморазвитию. Поэтому можно рассматривать качество профессиональной подготовки как результат процесса обучения, который может быть предметом повышения и совершенствования.

#### Литература:

1. Бережнова, Е. В., Краевский, В. В. Исследования в области образования: проблемы управления качеством: монография [Текст]/Е. В. Бережнова, В. В. Краевский. — Москва, РАО, 2007. — 150 с.
2. Кузовлев, В. П. Профессиональная подготовка студентов в педагогическом вузе (научно-методический и организационно-педагогический аспекты): монография [Текст]/В. П. Кузовлев. — М.: МПУ, ЕГПИ, 1999. — 133 с.
3. Мильцова, В. Ф. Формирование профессиональной компетентности куратора в учреждениях среднего профессионального образования: дис... канд. пед. наук [Текст]/В. Ф. Мильцова. — Челябинск, 2006. — 179 с.
4. Ожегов, С. И. Лексикология. Лексикография. Культура речи. Учеб. пособие для вузов. М.: «Высшая школа», 1974. — 352 с.
5. Орлов, А. А. Педагогика: концепция и учебная программа курса для студентов пед. вуза [Текст]/А. А. Орлов. — Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2001. — 34 с.
6. Программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [Электронный ресурс]. — URL: <http://xn--80abucjibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3409> (дата обращения: 06.10.2015 г.).
7. Сериков, В. В. Подготовка учителей к профессиональной деятельности в условиях личностной ориентации образования [Текст]/В. В. Сериков // Среднее профессиональное образование. — 2000. — № 7. — с. 5–10.
8. Сериков, Г. Н. Управление достижением качества образования [Текст]/Г. Н. Сериков. — Челябинск, изд-во ЮУрГУ, 2009. — 265 с.
9. Сизоненко, Л. Н. Повышение качества профессионально-педагогического образования студентов колледжа в условиях персонализированного обучения: монография [Текст]/Л. Н. Сизоненко. — Челябинск; Магнитогорск: ЧелГНОЦ УрРАО; МГППК, 2006. — 192 с.
10. Слостенин, В. А. Педагогика и психология инновационного образования [Текст]/В. А. Слостенин. — М.: Прометей, 2009. — 164 с.

11. Хрестоматия по истории философии (русская философия) [Текст]/Л.А. Микешина. В 3 ч. — М.: ВЛАДОС, 2001. — Ч. 3. — 672 с.

## Особенности развития творческого воображения мальчиков и девочек 6-го года жизни

Григорьева Оксана Александровна, студент

Научный руководитель: Шинкарева Надежда Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Иркутский государственный университет

В жизни ребенка старшего дошкольного возраста воображение, фантазия и проявления творчества играют огромную роль: в этот период происходит подготовка к последующей учебной деятельности в школе, где от умения решать творческие задачи различного уровня будет зависеть степень успешности учения. Значение творческого воображения одинаково велико для детей обоего пола, однако его развитие у мальчиков и девочек происходит по-разному. Поэтому при проведении современных исследований в области детского творчества и креативности ученые учитывают не только возраст, но и половую принадлежность.

Безусловно, различия в устройстве мозговой организации мальчиков и девочек — явление научно доказанное и обоснованное. Даже биотоки мозга мужчин и женщин имеют различные потенциалы, это наблюдается уже в период младенчества. Следует отметить, что мальчики 6-го года жизни более склонны к интеллектуальной деятельности, они превосходят девочек по уровню развития большинства параметров интеллекта. Однако у девочек выше уровень вербального интеллекта, развития речи и мышления. Различия проявляются также в самостоятельной деятельности детей. Мальчики более нацелены на поиск, на нахождение ответа своим собственным способом. Они мыслят нестандартно, схематично, нередко предпочитают делать карты, наброски, простейшие чертежи. Девочки 6-го года жизни, напротив, мыслят более стереотипно, они предпочитают выполнять задания по заданному образцу. Поэтому им не всегда понятны задания, которые требуют самостоятельной творческой активности. Данный ряд различий можно продолжить, приведя в качестве примера другие психические процессы.

Рассмотрим различия в подходах психологов, связанных с объяснением разницы между полами в мыслительной деятельности. Одна группа ученых считает, что эти различия обусловлены биологически, что они существуют как данные людям от природы. Сторонники другого подхода утверждают, что психологические различия представителей разных полов возникают в результате социально-воспитательных воздействий. Однако ни одна из этих концепций на сегодняшний день не доказана, и обе они имеют право на существование.

Дети 6-го года жизни обладают огромным творческим потенциалом. Педагогу в ДОУ и родителям необхо-

димо найти пути раскрытия этого потенциала, чтобы ребенок мог реализоваться в результатах своего творчества, научиться решать нестандартные задачи, быть готовым к самостоятельному поиску решений. Этому может способствовать применение воспитателем разнообразных приемов и методов воспитания и обучения.

С нашей точки зрения, целесообразно развивать творческое мышление старших дошкольников на материале занятий, предполагающих свободное самовыражение воспитанников. Это можно успешно сделать на занятиях по рисованию, используя различные нестандартные техники изображения, которых на сегодняшний день насчитывается очень много. Перечислим только некоторые из них: оттиск пенопластом, монотипия предметная и пейзажная, рисование по мокрой бумаге (акватипия), рисование по мятой бумаге, кляксография — обычная и с трубочкой, обрывание бумаги, рисование нитками, набрызг, рисование при помощи пищевой пленки, салфеток и т.д. Возможно создание специальной программы творческого обучения мальчиков и девочек 6-го года жизни, в основе которой лежало бы использование гендерного подхода. К этой работе можно привлечь и родителей воспитанников, внося элемент совместного творчества.

В нашем случае в результате анализа тестовых методик было выявлено, что большинство детей контрольной и экспериментальной группы, то есть как среди мальчиков, так и среди девочек, обладают низким уровнем развития творческого воображения. При этом большинству детей нравится рисовать, при этом им знакомо сравнительно малое число изобразительных техник. Следовательно, в ходе дальнейшей работы необходимо разработать специальную коррекционно-развивающую программу занятий по рисованию с использованием нетрадиционных способов получения изображения, затем провести эти занятия с детьми и после повторного прохождения методик будет выявлено, запустился ли гендерный механизм, позволяющий мальчикам и девочкам ускорить развитие творческого воображения при помощи различных средств его активизации. Предполагается, что различия будут даже в самих мотивах деятельности: мальчики стремятся узнавать и делать что-то принципиально новое, а девочки, повторяя новые

приемы за воспитателем, будут размышлять, как они смогут применить то или иное действие в своей собственной работе.

Творческое воображение детей активно развивается в игровой деятельности. Таким образом, игровая деятельность может успешно сочетаться с обучающей на занятиях по изобразительному искусству. С этой целью в ход занятия могут включаться упражнения, направленные на развитие творческого воображения.

Нетрадиционные техники рисования — это толчок к развитию воображения, творчества, проявлению самостоятельности, инициативы, выражения индивидуальности. Применяя и комбинируя разные способы изображения в одном рисунке, старшие дошкольники учатся думать, самостоятельно решать, какую технику исполь-

зовать, чтобы тот или иной образ получился выразительным.

Нужно учитывать, что творческие способности заложены в каждом ребенке с момента рождения. Невозможно научить творчеству, для того, чтобы создавать что-либо новое, по-настоящему ценное, нужно овладеть тем или иным набором простых действий, которые до этого не применялись ребенком, и научиться использовать эти действия самостоятельно, получая результат, отличный от результатов других детей.

Специальное обучение и воспитание может существенно ускорить развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Главные условия при этом — комплексное воздействие, а также продолжительность работы в данном направлении.

## Использование современных педагогических методов и технологий в процессе формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся

Гуркина Анна Линаровна, соискатель  
Челябинский государственный университет

*В статье рассматриваются современные методы и технологии обучения иностранному языку, способствующие развитию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, приводятся схемы их применения.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, иноязычная коммуникативная компетенция, метод обучения, технология обучения.

История обучения иностранным языкам насчитывает столетия. На протяжении времен менялись цели, методы, приемы обучения. В настоящее время стремительное развитие общества, научно-технический прогресс, развитие информационных технологий, процессы всемирной экономической, политической, культурной и религиозной интеграции, все возрастающая роль межкультурного общения и понимания диктуют свои требования к современному уровню владения иностранным языком (далее ИЯ).

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования нового поколения являются следствием интеграции России в Болонский процесс и отражают новый курс развития образования в условиях компетентностного подхода, отличительной чертой которого является не приобретение теоретической суммы знаний, умений и навыков, составляющих содержание образования, как это было раньше, а ориентация на практическую составляющую содержания образования, обеспечивающую успешную жизнедеятельность обучающегося. [13]

В рамках компетентностного подхода основной целью дисциплины «Иностранный язык» сегодня становится развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Яв-

ляясь сложной, многоаспектной категорией, данная компетенция получает множество дефиниций и трактовок у разных исследователей (М. Н. Вятютнев, И. А. Зимняя, Н. И. Гез, Е. И. Пассов, И. Л. Бим, В. В. Сафонова, Дж. Савиньон, Г. Пифо, Д. Хаймз, Д. Равен и др.). В целом же иноязычную коммуникативную компетенцию можно обозначить как способность человека понимать и воспроизводить иностранный язык в соответствии с социолингвистической ситуацией реальной жизни (М. Финоккиаро), как способность полноценно общаться на иностранном языке в устной и письменной формах в разнообразных ситуациях для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Р. П. Мильруд, В. В. Сафонова и др.).

Компетентностный подход в изучении ИЯ выдвигает на первое место практические умения разрешать проблемы, поэтому технологии для формирования иноязычной коммуникативной компетентности должны носить практикоориентированный характер, и в результате сформировать способность обучающегося к действию, решению задач. [5]

Таким образом, сегодня все чаще говорят о необходимости существенно обновить содержание обучения ИЯ,

об активном введении современных компетентно ориентированных технологий и методов, которые будут помогать обучающемуся включиться в реальную коммуникативную деятельность, будут направлены на практическое владение иностранным языком. К компетентно ориентированным технологиям и методам обучения ИЯ можно отнести: *метод проектов; метод дебатов и кейс-стади; ролевую игру; использование Интернет-ресурсов в обучении ИЯ*. Рассмотрим их подробно.

Одной из современных технологий обучения ИЯ является **метод проектов**. Под методом проектов Поллат понимает способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, обучающимся необходимо самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи. Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся — индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. [11]

Проект осуществляется по определенной схеме: *Выбор темы, идеи, постановка проблемы >> обсуждение >> организация участников (формирование групп, распределение обязанностей) >> выполнение проекта (поиск и обсуждение информации, выбор способа реализации проекта) >> презентация проекта >> обсуждение и рефлексия*.

Использование данной технологии в обучении иностранному языку позволяет перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность обучающихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами владения способами речевой деятельности. Таким образом, метод проектов является не только творческим и поощряющим деятельность обучающихся, но и стимулирующим их коммуникативную деятельность. [1]

Следующий способ организации компетентно ориентированного обучения получил название метод **дебатов**. Согласно «Толковому словарю» С.И. Ожегова и «Словарю иностранных слов», **дебаты** — это «прения, обмен мнениями на каком-либо собрании, заседании». [10] Однако «Дебаты», как технология и метод имеют свои особенности. Это не просто свободный обмен мнениями, по какому-либо вопросу. Данный метод представляет собой формализованный спор по определенным правилам и носит рамочный характер. Для дебатов обязательным условием является наличие двух оппонентов, которые пытаются убедить третью сторону (судей) в правоте своей позиции. Целью «Дебатов» является наиболее

полная всесторонняя проработка какой — либо темы, выработка критического мышления, умение отстаивать свою точку зрения. [12]

Схему реализации данного метода на практике можно представить следующим образом: *Определение проблемы (вопроса) >> обсуждение вопроса в группах или командах >> выступление команд с аргументами «за» — обсуждение полученной информации, вопросы >> выступление команд с аргументами «против» — обсуждение полученной информации, вопросы >> принятие решений >>> рефлексия, выводы*.

Метод «Дебаты» универсален по своему характеру, так как может быть наполнен любым содержанием, он является одним из способов развития иноязычной коммуникативной компетенции с одной стороны и навыков социального взаимодействия с другой.

**Case Study** (метод анализа ситуаций), как и метод дебатов заключается в обсуждении проблемной ситуации и поиске решения проблемы. В зарубежных публикациях данный метод также называют методом деловых историй (casestories), а в русскоязычных изданиях говорят о методике конкретных ситуаций (КС), деловых ситуаций, кейс-методе и методе ситуационных задач. [8] Данный метод преподавания английского языка характеризуется комплексностью, интегративностью и многоуровневостью. Комплексность метода заключается в том, что кейс-стади в своей сути имеет прямое отношение к экономическим предметам, риторике и этике делового общения, теории речевой коммуникации, стилистике английского языка. При этом наблюдается активизация межпредметных связей, что в свою очередь делает образование студентов более емким. Интегративность отражается в том, что данный метод имеет своей целью развить у студентов как коммуникативные, так и профессиональные навыки. Многоуровневость характеризуется тем, что в рамках одного и того же кейса можно применять различные подходы для формирования межкультурной коммуникативной компетенции. [7]

Метод кейс-стади может быть реализован в соответствии со следующей схемой:

*Ознакомление с описанием проблемы >> самостоятельный анализ ситуации/анализ ситуации в группах (диагностика проблемы) >> представление своих находок и решений в дискуссии с другими обучающимися >> принятие решения, презентация и аргументация принятых решений*.

КС «позволяет сделать акцент на активной мыслительной деятельности обучающихся, требующей для своего оформления владения определенными языковыми средствами» [2, с. 114]. Отмечают, что КС ориентирован на «формирование ключевых профессиональных компетенций, таких как умение анализировать в короткие сроки большой объем информации и принимать решения в условиях стресса, развитие коммуникабельности, повышение уровня владения языком во всех видах речевой деятельности — аудировании, говорении, чтении и письме. [9, с. 89].

Кроме того, научить применять ИЯ в практической деятельности, использовать языковые и речевые навыки в условиях «живой» коммуникации помогают *ролевые игры*.

Известно, что ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности. Ролевые игры могут быть социально — бытовыми и профессиональными (деловыми). Ролевая игра мотивирует речевую деятельность. У обучающихся появляется желание что-то сказать, что-либо спросить, выяснить, доказать какую-либо идею. Таким образом, ролевая игра активизирует стремление учащихся к контакту друг с другом, учит преодолевать и разрушать барьеры, создает условия равенства в речевом общении.

Игровая деятельность имеет постоянную технологическую схему: *Подготовка (разработка сценария; составление плана; описание игры; характеристика ролей)*. >> *объяснение игры (режим игры; постановка проблемы; выбор ситуаций; знакомство с раздаточным материалом)*. >> *проведение игры* >> *Этап анализа и обобщения (анализ игры; рефлексия; оценка и самооанализ; вывод; рекомендации)*.

Игровые технологии могут применяться на любом этапе обучения. Для предъявления и повторения новой лексики, для проверки правописания слов, для развития навыков монологической и диалогической речи, для обобщения изученного материала. Ролевая игра может использоваться на разных этапах обучения. В ней всегда представлена ситуация, которая создается как вербальными, так и невербальными средствами обучения: презентации, графическими, монологическими (диалогическими) текстами. [4]

Роль игры в обучении иностранному языку нельзя недооценивать, так как она позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным, снимает психологическое утомление, мобилизует способности обучающихся, не просто организует процесс общения, но и максимально приближает его к естественной коммуникации, стимулирует самостоятельную речемыслительную деятельность учащихся.

Говоря об использовании возможностей сети Интернет для формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции, следует отметить, что сама Мировая паутина сегодня является одним из самых популярных средств массовой коммуникации, позволяющих налаживать личные и деловые связи с людьми и организациями в различных странах.

Применение интернет-технологий в обучении ИЯ способствует решению следующих практических задач: 1) формированию устойчивой мотивации к изучению ИЯ; 2) расширению словарного запаса; 3) формированию навыков и умений чтения, используя материалы глобальной

сети; 4) развитию способностей к письменной и устной коммуникации. [3]

Просмотр/прослушивание иноязычных подкастов, сетевое общение, поиск информации на иностранных сайтах — все это новые способы активного самостоятельного освоения ИЯ.

Одной из новых технологий формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции посредством использования материалов всемирной сети является *веб-квест*. «Веб-квест (webquest) — это определенная форма подачи материала посредством постановки задач, причем решения поставленных задач или ответы на вопросы обучаемые получают с разных сайтов Интернета.

О.Ю. Пестрецова, касаясь проблемы типологизации веб-квестов и их характеристики, отмечает, что веб-квесты могут охватывать отдельную проблему, учебный предмет, тему, могут быть и межпредметными. Результаты выполнения веб-квеста, в зависимости от изучаемого материала, могут быть представлены в виде устного выступления, эссе и т. п. Результатом данной работы могут быть собственные мультимедийные веб-страницы и веб-сайты по заданной теме, составленные из материалов, полученных в ходе работы (тексты, фото, графика, видеоклипы, звуковые материалы). [6]

Схему работы с веб-квестом можно представить следующим образом:

*Знакомство с темой, формулировка проблемы, задания. >> выполнение задания (поисковая деятельность) >> оформление результатов деятельности (отбор значимой информации и её представление) >> обсуждение результатов работы над веб-квестами, подведение итогов, рефлексия.*

Подобная форма работы нацелена на отработку не только видов речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование, говорение), но и на отработку коммуникативно-речевых умений (осуществление поиска информации, краткое изложение прочитанного, умение делать выводы, высказывать и аргументировать свою точку зрения).

Таким образом, внедрение в образовательный процесс рассмотренных нами современных технологий и методов, придает обучению ИЯ практикоориентированный характер, способствует развитию активности и самостоятельности обучающихся, формированию мотивации к изучению ИЯ, активизирует мыслительную и речевую деятельность, в следствии чего происходит формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции. При этом следует понимать, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся во многом зависит от их активности, самостоятельности, способности к саморазвитию.

#### Литература:

1. Абышева, Н.Ю. Эффективность применения метода проектов на уроках иностранного языка в общеобразовательной школе// Н.Ю. Абышева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена — № 102. — 2009. — с. 116–121.

2. Агафонова, Е. А. К вопросу о применении метода Case-study и использовании Интернет-ресурсов как активных методов обучения иностранному языку в техническом вузе/Е. А. Агафонова // Молодой ученый. 2011. № 6, т. 2. с. 114–116.
3. Афонасьева, И. В. Методика работы с социальным сервисом «Твиттер» для развития иноязычной коммуникативной компетенции учащихся [Текст]/И. В. Афонасьева // Молодой ученый. — 2014. — № 5. — с. 476–477.
4. Батраева, О. М. Игровые технологии как средство активизации учебного процесса при формировании коммуникативной и социокультурной компетенций [Текст]/О. М. Батраева // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. — СПб.: Реноме, 2012. — с. 311–314.
5. Бушуева, М. А. О формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового ВУЗА/М. А. Бушуева // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И. Е. Шварца: материалы международной научно-практической конференции. Часть I/под ред. Л. А. Косолаповой, Н. Г. Липкиной, Г. Ф. Похмелькиной; Перм. гос. пед. ун-т. — Пермь: ПГПУ. — 2009. — 324 с. — с. 117–120.
6. Воронова, Е. Н. Современные технологии и методы обучения иностранному языку в вузе/Е. Н. Воронова // Перспективы науки и образования — № 1. — 2014. — с. 189–194.
7. Горскина, Н. Н., Коровин С. В. Педагогические технологии развивающего обучения — метод ситуационных задач. Материалы III Всероссийской научно-практической конференции. М.: РГСУ, 2010.
8. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие/И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. — М.: Дрофа, 2008. — 431 с.
9. Куимова, М. В. Метод Case-study в обучении иностранному языку студентов старших курсов неязыковых специальностей/М. В. Куимова, Д. Е. Евдокимов, К. В. Федоров // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 3 (21): в 2 ч. Ч. I. с. 88–90.
10. Ожегов, С. И. Словарь русского языка/Под. ред. чл. — корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой — 20-е изд., стереотипное. М: Рус. яз., 1989. — 750 л, с. 126.
11. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка/Е. С. Полат // Иностранные языки в школе — № 2. — 2000 г. — с. 31–36.
12. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: «<http://festival.1september.ru/articles/419706/>» — Метод «Дебаты» как один из способов развития коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку. — (Дата обращения: 11.10.2015).
13. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: «<http://festival.1september.ru/articles/574903/>» — Компетентностный подход в образовании. — (Дата обращения: 11.10.2015).

## Теоретико-методологические подходы к экологизации рисковей образовательной среды технического университета

Даниленкова Валентина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Калининградский государственный технический университет

*Поскольку особенности технического университета усиливают рисковей влияние на образовательную среду и ее экологизацию, авторы считают, что создание педагогической системы экологизации рисковей образовательной среды в техническом вузе является актуальной задачей современного высшего образования. Показательным в этом отношении является ситуация сложившаяся в технических университетах в выявлении, оценивании и управлении рисками в экологической образовательной среде. Так как в последнее время уровень и масштаб инженерного образования определяется не только уровнем технологического развития, но и другими факторами, среди которых определяющим является состояние окружающей среды, то требуется от него постоянно актуализировать содержание подготовки инженерных кадров с учетом рисков, экологической безопасности. Исходя из того, что началом всякого образования выступает образовательная среда, определяются и требования к экологизации рисковей образовательной среды. Следовательно, уровень подготовки экологически грамотной личности, обеспечения экологической безопасности студентов зависит в целом от того, как именно рисковей образовательная среда влияет на повышение качества экологической подготовки выпускников и создание условий для всестороннего развития личности обучающихся.*

*Таким образом, можно утверждать, что исследование экологической рисковей образовательной среды в технических университетах определяются потребностью в теоретико-методологических подходах к пе-*

*дагогической системе экологизации рисков образовательной среды и этапах ее становления в зависимости от экологических рисков, возникающих в техническом вузе.*

**Ключевые слова:** экологизация, экология образования, экологические риски, рискованная образовательная среда, педагогическая система.

**Введение.** Экологическая образовательная среда в современном техническом вузе — комплекс мер и мероприятий, направленных на организацию учебно-воспитательного процесса с точки зрения экологии среды, выработка стратегии создания экологически здорового образа жизни всем участникам образовательного процесса, получения экологических знаний, формирования экологического сознания. [5, с. 335] Экологическая образовательная среда охватывает не только учебно-воспитательный процесс в техническом вузе, но и занятия спортом, питание, медицинское обслуживание, общение в ходе активного взаимодействия со студентами, преподавателями, администрацией. [6, с. 285] Следовательно, чтобы понять сущность экологизации рисков образовательной среды, необходимо выявить теоретико-методологические подходы и этапы ее формирования.

**Постановка задачи.** Объектом нашего исследования является рискованная образовательная среда, как педагогическая система ее экологизации. Такой подход позволяет проследить этапы экологизации рисков образовательной среды технического вуза.

Мы считаем возможным в контексте технического образования научное исследование рисков, экологических и других проблем образовательной среды: какие теоретико-методологические подходы существуют в педагогической практике; в чем заключается сущность экологизации рисков образовательной среды; каковы этапы педагогической системы экологизации рисков образовательной среды?

**Результаты.** Мы придерживаемся точки зрения Панова В. И., что разные подходы и модели образовательной среды показывают, что они рассматриваются как фактор, оказывающий влияние на обучение и развитие; как средство обучения и развития; как предмет проектирования и моделирования; как объект психолого-педагогической экспертизы и мониторинга». [12, с. 197]

В соответствии с решением такой актуальной задачи нами предложена педагогическая система рискованной экологической образовательной среды в техническом университете.

Прежде чем перейти к определению экологизации рисков образовательной среды проанализируем понятие «система».

В толковом словаре русского языка Ожегова С. И. система определяется, как «определённый порядок в расположении и связи действий». [9, с. 928] Смирнов В. И. рассматривает «педагогическую систему воспитания как комплекс мер, включающий в себя цели субъектов, реализующих эти цели; деятельность, отношения возникающие между ее участниками и объединяющие их; освоенную субъектами

воспитания среду и управление, обеспечивающее единство компонентов воспитательной системы. [21, с. 416]

В кратком словаре по психологии «система определяется как совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют определённую целостность, единство. В качестве общих характеристик системы выступают целостность, структурность, взаимосвязь системы со средой, иерархичность, множественность описания.

В качестве системообразующего основания, обеспечив приобщение человека к миру культуры и его саморазвития выступает целенаправленная совместная деятельность. Б. Ф. Ломов (1984) определяя основные принципы системы: многомерность, многоуровневость, наличие системы свойств, динамичности и развития. Три уровня системы: познавательная, регулятивная и коммуникативная. [7, с. 399]

Педагогическая система — это комплекс мер, включающий в себя: цели субъектов; реализацию этих целей; деятельность; отношения, возникающие между ее участниками и объединяющие их; освоенную субъектами обучения, воспитания, среду и управление; обеспечивая единство компонентов учебно-воспитательной системы. Утраты любого компонента ведет к разрушению системы. [17, с. 169]

Система — определённый порядок в расположении и связи действий. [9, с. 928]

Итак, в определении термина «система» мы встречаем понятие «среда». Педагогическая система включает термин «образовательная среда». Л. С. Выготский указывая о важнейшей роли «окружающей социальной среды на обучение и развитие школьника. [1, с. 480] Проблема образовательной среды и проектирования коммуникативно-ориентированной учебной среды были посвящены работы В. В. Рубцова (1987, 1996, 1997), В. П. Лебедевой, В. А. Орлова, В. И. Панова. Впервые об эколого-психологическом представлении образовательной среды привёл в своем исследовании В. А. Ясвин (1997). В. И. Слободчиков дал более полное понимание образовательной среды (2000). В. А. Ясвин в своих работах по эколого-психологической образовательной среде опирается на экологический подход Д. Ж. Гибсона (1988), в основе которого лежит понимание окружающей среды как среды обитания. В. И. Панов в монографии «Экологическая психология» подробно анализирует психологию образовательной среды и приводит основные модели образовательной среды (2004). Таким образом, педагогическая система неразрывно связана с образовательной средой.

Исследователи образовательных сред предлагают различные типы сред: воспитательные, творческие, эко-



лого-личностные, коммуникативно-ориентированные, развивающие и другие (В.В. Давыдов, Т.Г. Ивашина, Г.А. Ковалев, Я. Корчак, В.П. Лебедева В.А. Орлов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, К.Н. Поливанова, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин, В.А. Ясвин).

Педагогическое моделирование личностно-развивающей — информационно-образовательной среды вуза предложил в своем исследовании С.А. Назаров, он определил «информационно-образовательную среду как мы определяем педагогическую систему, объединяющую в себе информационные образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образовательным процессом, педагогические приемы, методы и технологии, направленные на формирование интеллектуально-развитой социально-значимой творческой личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных знаний, умений и навыков. [11]

А.В. Гагарин рассматривает «экологоориентированную профессионально-образовательную среду как комплекс условий, влияния и возможностей на формирование профессионально-экологической культуры будущего специалиста». [2, с. 33]

Очевидно, что в педагогической литературе недостаточно исследована рискованная образовательная среда с точки зрения риска и управления рисками в образовательных организациях, экологии образования, обучения и воспитания.

Рассмотрим сущность экологизации рискованной образовательной среды технического вуза.

Как известно «риск» — это предупреждение об опасности. [14, с. 182] Экологические риски — это риски, возникающие в экологической образовательной среде, которая связана с экологией образования.

Экология образования означает формирование экологических знаний у студентов вуза на весь период обучения. Экологические знания в техническом вузе направлены на то, чтобы современный инженер, являясь специалистом в своей области, мог оценить экологические риски и предотвратить реальные их последствия в профессиональной деятельности, обеспечив тем самым экологическую безопасность окружающей среды, компетентно решать и осуществлять на практике реализацию экологически чистых производственных процессов с учетом экологических рисков разрабатывать мероприятия по снижению и уменьшению экологических рисков, связанных с загрязнением окружающей среды.

Экологизация — это процесс последовательного внедрения систем технологических, управленческих и других решений, позволяющих повышать эффективность использования природных ресурсов и условий наряду с улучшением или хотя бы сохранением качества окружающей среды на локальном, региональном и глобальном уровнях. [16, с. 123]

Экологическая образовательная среда, экология образования и экологизация — это комплекс мер и меропри-

ятий по повышению качества экологической подготовки выпускников технического вуза с одной стороны, с другой стороны создание условий для сохранения здоровья, комфорта, адаптации, стрессоустойчивости, развития экологической культуры, сознания обучающихся. Таким образом, под экологизацией рискованной образовательной среды технического вуза мы понимаем интегрированную педагогическую систему управления экологическими рисками имеющую совокупность педагогических условий позволяющих выявлять, оценивать и управлять «поведением» экологических рисков, направление на смягчение их негативных влияний на качественные характеристики экологической образовательной среды. Рассмотрим основные этапы экологизации рискованной образовательной среды технического вуза.

Первый этап формируется цель «Разработка педагогической системы экологизации рискованной образовательной среды технического вуза». Определяются задачи: исходя из возможностей технического вуза: инфраструктура, кадровый состав, профессорско-преподавательский состав, контингент обучающихся, информационно-методическое обеспечение, научно-исследовательский потенциал, финансовые возможности. Принятие решений и постановка задач осуществляется на уровне ректората вуза в рамках совершенствования структуры и системы управления вузом.

Второй этап. На данном этапе проводится классификация экологических рисков, осуществляется мониторинг образовательной среды. На основании мониторинга рассматриваются предстоящие изменения с учетом определенных экологических рисков.

Третий этап. На этом этапе на основе имеющихся справочной методической и фактической информации оценивается уровень экологического риска с привлечением методов качественной и количественной оценки.

На четвертом этапе составляется стратегический план мероприятий, направленных на устранение или снижение экологических рисков. Разрабатываются профилактические мероприятия по минимизации и устранению рисков (здоровьесберегающие технологии, повышение стрессоустойчивости, повышение адаптации студентов к обучению, уменьшение конфликтной ситуации и другие мероприятия).

Пятый этап. На данном этапе осуществляется текущий контроль выполнения плана антирисковых экологических мероприятий по устранению негативных последствий выявленных экологических рисков (опросы, анкетирование, тестирование обучающихся, преподавателей, администрации вуза).

Шестой этап. На завершающем этапе экологизации рискованной образовательной среды осуществляется контроль и мониторинг результатов воздействия на экологические риски. Подводятся итоги и проводятся корректирующие действия.

Такой поэтапный подход возможен как для одной экологической рискованной ситуации, так и для многих.

Для каждого этапа необходим комплекс нормативно-правовых документов по экологизации рисков образовательной среды вуза, которые должны включать термины и их определения, состав процедур исследования, анализ экологических рисков и формирование управляющих воздействий, организацию и порядок выполнения работ по анализу и управлению экологическими рисками, мониторинг экологической образовательной среды, формирование экологическими рисками и организацию взаимодействия с другими системами управления образовательной средой вуза.

Наиболее важный из всех этапов, это этап оценки уровня экологического риска, который мы рассмотрим в дальнейшем исследовании.

**Вывод.** Таким образом, методологические подходы к экологизации рисков образовательной среды достаточно многообразны и сложны. Мы рассмотрели в данной статье только определение экологизации рисков образовательной среды и этапы её становления. В дальнейшем исследовании нами будут рассмотрены педагогические условия экологизации рисков образовательной среды в целом.

#### Литература:

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика, 1991. — 480 с.
2. Гагарин, А. В. Экологоориентированная профессионально-образовательная среда вуза: социально-экологическое проектирование и моделирование // Вестник МГТУ им М. А. Шолохова «Социально-экологические технологии». — 2011 с. 33–41.
3. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. / Дж. Гибсон. — Изд-во Прогресс. — 1988. — 463 с.
4. Гранатуров, В. М. Экологический риск: специальность, методы измерения, пути снижения: учебное пособие — 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд. Во «Дело и сервис»; 2002. — 160 с.
5. Даниленкова, В. А. Современный технический вуз и его экологическая среда // Молодой ученый. — 2014. — № 16. — с. 334–336.
6. Даниленкова, В. А. Экологизация образования и экологическая образовательная среда вуза // Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф. — Казань: Бук, 2014. — с. 285–286.
7. Дьяченко, М. И., Кандыбович Д. А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. — Мн.: «Хэлтон», 1998. — 399 с.
8. Корнилова, Т. В. Диагностика мотивации и готовности к риску. — М., 1997.
9. Ожегов, С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений (Российская АН, Российский фонд культуры; — 3-е изд, стереотипное — М. АЗЪ, 1996. — 928 с.
10. Малышев, И. В. Психологические характеристики рисков в экстремальных ситуациях. Учение зап. пед. ин-та Саратовского ун-та им Н. Г. Чернышевского. Серия Психология, Педагогика. — 2011. Т. 4 — № 2. с. 72–78.
11. Назаров, С. А. Педагогические основы проектирования личностно-развивающей информационно-образовательной среды технического вуза дис. на соис. уч. ст. к. п. н. Ростов 2006 Эл. ресурс <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-osnovy-proektirovaniya-lichnostno-razvivayushchei-informatsionno-obrazovatel#ixzz3hIJtG0sX> (дата обращения 27 июля 2015).
12. Панов, В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. — М.: Наука, 2004. — 197 с.
13. Панов, В. И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 2. с. 14–20.
14. Поляков, Р. К., Ходжаев Р. Ж. Создание подсистемы риск менеджмента в сфере предпринимательства: Монография. — Калининград, БИЭиФ, 2007—182 с.
15. Новиков, Ю. В. Экология, окружающая среда и человек М.: ФАИР-ПРЕСС, 2000. — 168 с.
16. Пузыревский, В. Ю. Эколого-эмпатическое понимание как образовательная парадигма // II Российская конференция по экологической психологии: тез. — М., 2000. — с. 121–123.
17. Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1. — М., 1993. — 169 с.
18. Слободчиков, В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. — М.: Эксперт-центр РОСС, 2000. — 230 с.
19. Степанов, С. А. Приоритеты экологического образования в интересах устойчивого развития // Вестник экологического образования в России. — 2006. — № 4. с. 3–4.
20. Солнцева, Г. Н. Психологическое содержание понятия риск // Вестник МГУ. Серия 14. Психология, 1999. — № 2. с. 23–27.
21. Смирнов, В. И. Общая педагогика в тезисах, диффинициях, иллюстрациях. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 416 с.
22. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М., 2001. — 365 с.

## Ценностное отношение к здоровому образу жизни у детей, воспитывающихся в кадетской школе

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук, доцент  
Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

Понятие «ценности» стало вводиться в философские рассуждения с середины прошлого века. Когда человек начал рассматриваться как активное существо не только объясняющее, но и преобразующее действительность. Различающиеся в деталях определения ценностей по сути своей сходятся к одной мысли: ценности — это предметы, объекты, явления значимые для человека или групп людей.

Одной из наиболее значимых категорий ценностей для человека должно являться здоровье как основа его существования, однако далеко не всегда люди достаточно уделяют внимания в своем образе жизни данной категории.

Ю. П. Лисицын отмечает, что здоровый образ жизни — это не просто все то, что благотворно влияет на здоровье людей. В данном случае речь идет обо всех компонентах разных видов деятельности, направленных на охрану и улучшение здоровья [1].

В данной работе мы проследим влияние воспитания ценностного отношения к здоровому образу жизни у детей на примере кадетской школы.

Также предполагаем, что у детей ценностное отношение к здоровому образу жизни в кадетской школе будет более эффективным, при следующих условиях, если: введены изменения в содержание воспитательного процесса, отражающие особенности воспитания кадетов; систематически проводится профилактическая работа, направленная на здоровый образ жизни; присутствует личный пример воспитателя.

Педагогические условия воспитания у детей ценностного отношения к здоровому образу жизни включают: выполнение режима дня, оздоровительно-закаливающие мероприятия, обеспечение необходимых двигательных нагрузок, рациональное питание, которые должны быть направлены на решение главной задачи — воспитание здорового ребенка [2].

Педагогические условия воспитания у детей ценностного отношения к здоровому образу жизни в кадетской школе должны быть направлены: на повышение сопротивляемости детского организма к неблагоприятным факторам внешней и внутренней среды. То есть повышение иммунитета к заболеваниям, физическое и психическое здоровье; усвоение теоретических знаний из области физической культуры, то есть знаний о строении своего тела и способностях управлять им; формирование двигательных умений и навыков, то есть умение детей управлять своим телом; развитие физических и психических качеств и способностей, таких как формирование осанки, развитие силы, ловкости, выносливости, силы воли, настойчивости и т. д.; интереса и потребности в физическом

совершенствовании; таким образом, все условия способствуют всестороннему формированию личности ребенка.

Оздоровительная деятельность предусматривает: систему физических упражнений, приносящих ребенку положительные эмоции, исключение стрессовых ситуаций и страха перед выполнением движений; достаточную интенсивность и большое разнообразие двигательных действий; многовариативность форм физкультурно-оздоровительной работы и активного отдыха детей, возможности индивидуального и дифференцированного подхода к подбору упражнений; частую смену нагрузок и отдыха в режиме дня ребенка; преемственность в деятельности детей разных возрастных групп образовательного учреждения; гибкий график проведения оздоровительных мероприятий в зависимости от состояния здоровья, утомления, климатических и погодных условий; сезонность применения физических упражнений; ежедневное проведение занятий физической культурой; взаимосвязь задач физического воспитания с другими сторонами воспитания; профилактику вредных привычек [3].

При выполнении всех вышеперечисленных педагогических условий в кадетской школе г. Минусинска у детей будет воспитываться ценностное отношение к здоровому образу жизни, способствующее формированию их как всесторонне развитой личности.

Работа по воспитанию ценностного отношения к здоровому образу жизни в кадетской школе ведется на основе нормативных правовых документов, регулирующих охрану здоровья детей и подростков.

Прежде всего, ценностное отношение детей к здоровому образу жизни воспитывается в обязательном соблюдении ими распорядка дня, который согласовывается с медицинскими работниками и утверждается директором кадетской школы. В нем регламентируются такие моменты как режим сна, время приема пищи, обязательная утренняя гимнастика, активный отдых на свежем воздухе и вечерняя прогулка, время для соблюдения правил личной гигиены и сончас, время для посещения спортивных секций.

В плане воспитательной работы кадетской школы на учебный год одним из основных направлений является здоровье сберегающее, физкультурно-оздоровительное и спортивное направление. В данном плане расписаны мероприятия, воспитывающие ценностное отношение воспитанников к здоровому образу жизни, проводимые в рамках кадетской школы, такие как: участие в соревнованиях, профилактика вредных привычек и вирусных заболеваний, изучение мер безопасности и действия в чрезвычайных ситуациях.

При анализе месячных планов организации воспитательной работы с личным составом выявлено, что планирование включает задачи по воспитанию и пропаганде здорового образа жизни: планируется контроль гигиенического состояния воспитанников и помещений; проводятся беседы по профилактике вредных привычек; с личным составом проводятся три раза в неделю дополнительные часы занятий физической подготовкой. Ежедневно у кадет принимаются зачёты по физической подготовке; по воскресеньям проводятся эстафеты, либо подвижные игры; два раза в неделю с личным составом проводится час занятий по строевой подготовке.

Планы составлены с использованием различных методов и форм организации пропаганды и воспитания здорового образа жизни.

Анализ графика посещения личным составом кружков и секций показал, что более 90% кадет посещают секции различных видов спорта.

Ежегодно силами кадетского парламента проводится акция «За здоровый образ жизни» целью, которой является пропаганда здорового образа жизни, формирование потребности здорового образа жизни у кадет, профилактику вредных привычек и создание условий для самореализации кадет и повышения их социальной активности. В программу акции входят конкурсы, направленные на профилактику вредных привычек и физкультурные мероприятия в которых принимают участие все воспитанники кадетской школы. Соревновательный характер способствует активному участию кадет в данном мероприятии. Огромное воспитательное значение в воспитании ценностного отношения к здоровому образу жизни в кадетской школе играет личный пример воспитателей и педагогов в связи с тем, что в условиях замкнутой среды дети в основном общаются с этой категорией взрослых и во время обучения практически не сталкиваются с примерами негативного образа жизни.

Кроме того, в кадетской школе накоплен позитивный опыт, способствующий воспитанию у детей ценностного отношения к здоровому образу жизни.

Нами было проведено исследование отношения к здоровому образу жизни у кадет 5–9 классов с помощью анкеты разработанной на основе методики «Ценностные ориентации» М. Рокича.

На основе анализа данных ранжирования составляющих здорового образа жизни, предложенных в методике, получены следующие результаты:

Составляющие (факторы) здорового образа жизни располагаются в следующем порядке: на первом месте — занятия спортом, затем — неупотребление наркотиков, на третьем месте — полноценная духовная жизнь и позитивное отношение к себе, далее — отсутствие привычки к алкоголю, пятое место занимает отсутствие привычки к никотину, затем — доброжелательное отношение к себе, самосовершенствование. Таким образом, расширение представлений о здоровом образе жизни, не ограничивается его исключительно занятиями спортом и отсутствием вредных привычек.

Выявлены также различия в отношении испытуемых к здоровью (как к средству, либо как к цели). Так, 20% рассматривают здоровье как цель и 80% видят в нем средство. В качестве объяснения, почему здоровье рассматривается, как цель отмечают следующие: профилактика болезней, здоровье есть самое главное в жизни, здоровье есть залог счастливой жизни, залог легкой, беспроblemной жизни и так далее.

При рассмотрении здоровья как средства приводятся следующие аргументы: достижение других жизненных целей; здоровье как залог счастливой жизни; здоровье рассматривается как средство, потому что оно есть, т.е. предполагается, что здоровье может стать целью при каких-то проблемах с ним; здоровье является средством, потому что не всегда стремлюсь соблюдать здоровый образ жизни), кой аргумент подразумевает, что здоровье также могло бы быть целью при определенных благоприятных условиях.

Определялось также то, насколько необходимым считают здоровый образ жизни испытуемые.

Оказалось, что все дети считают, что здоровый образ жизни необходим, обосновывая свой ответ следующими доводами: предотвращение болезней, здоровый образ жизни способствует развитию силы, необходим для достижения разных целей в жизни. При анализе ответов на вопрос о степени реализованности здорового образа жизни сами испытуемые называют в качестве причин недостижения 100%-ной реализации здорового образа следующие: недостаток силы воли, лень, неспособность к самоорганизации.

Мы анализировали также такой вопрос, желание изменить собственный образ жизни. Соотнесли желание ведения более здорового образа жизни со степенью его реализованности. Было выявлено, что хотели бы вести более здоровый образ жизни 80% испытуемых, что доказывает ценность здорового образа жизни для детей и стремление к его поддержанию.

Чтобы проследить динамику развития ценностного отношения к здоровому образу жизни в кадетской школе, были взяты результаты второй части анкетирования кадет параллелей 5–9 классов. Из результатов были выбраны ценности показывающие отношение к здоровому образу жизни — это здоровье, развитие и уверенность в себе, как показатель душевного спокойствия кадет. Выбраны наиболее приоритетные составляющие здорового образа жизни — такие как занятие, спортом, неприятие вредных привычек, желание вести осмысленную жизнь, полноценное и правильное питание и саморазвитие и самосовершенствование.

Из результатов видно, что на протяжении обучения в кадетской школе с 5 по 9 класс отношение кадет к здоровью как к ценности возросло с 80% до 93%. Нами отмечено, что неуклонно растет отношение к собственному развитию с 27% в 5 классе до 67% в 9 классе. Такая ценность как уверенность в себе выходит на первый план в 5 классе в связи с тем, что кадеты адаптируются к условиям

кадетской школы, оторвавшись от родителей, чувствуют себя неуверенно, но постепенно к 8 классу чувство неуверенности снижается до 13%, а в 9 классе необходимость в уверенности в себе повышается снова до 47% в связи с тем, что это выпускной класс и дети чувствуют неуверенность в своих силах, если покинут кадетскую школу.

Самым значимым для кадет является занятие спортом, что во многом обусловлено большим количеством спортивных секций в кадетской школе этот показатель растет с 53% в 5 классе до 67% в 7–9 классах. Негативное отношение к вредным привычкам наиболее велико в 5 классе 51%, что обусловлено возрастными особенностями и периодом адаптации в непривычных условиях (желание казаться лучше и убеждение что это самое главное в здоровом образе жизни), в 6 классе этот показатель падает до 40%, но, тем не менее, к 9 классу он возрастает до 47%, что говорит об обеспокоенности детей в основном про-

блемами наркомании среди молодежи. Показателем комплексного подхода к здоровому образу жизни может служить желание кадет вести более осмысленную жизнь с 20% в 5 классе до 47% в 8–9 классах. Снижение показателя значимости полноценного и правильного питания говорит о том, что в кадетской школе благодаря режиму дня и сбалансированности рациона питания дети получают все необходимое для комфортного самочувствия. По мере взросления и благодаря правильному воспитанию у детей растет потребность к саморазвитию и самосовершенствованию в контексте отношения к здоровому образу жизни как к ценности.

Проследив динамику развития ценностного отношения к здоровому образу жизни у воспитанников кадетской школы можно утверждать, что в данном типе учреждений создаются оптимальные психолого-педагогические условия для оздоровительной деятельности.

#### Литература:

1. Лисицын, Ю.П. Слово о здоровье. М., 1986, 192 с.
2. Митяев, А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/А.М. Митяев 2-е изд., — М.: Издательский центр «Академия», 2010. — 192 с.
3. Формирование здорового образа жизни российских подростков: Для классных руководителей 5–9 кл.: Учеб.-метод. пособие/Под ред. Л.В. Баль, СВ. Барканова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 192 с. — (Здоровьесберегающая педагогика).

## Проблема трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций

Зирне Людмила Олеговна, преподаватель  
ГАПОУ СО «Екатеринбургский экономико-технологический колледж»

*В статье рассматриваются проблемы трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций среднего профессионального образования на рынке труда.*

**Ключевые слова:** выпускник, специальность, рынок труда, безработица, проблемы трудоустройства.

Рынок труда для выпускников профессиональных образовательных организаций среднего профессионального образования — представляет собой довольно проблемную среду. Образование получили — что делать дальше? Способны ли сами выпускники решить проблему трудоустройства.

Проблема трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций является актуальной и требует постоянного совершенствования. Карьера выпускников — это составляющая репутации любой образовательной организации.

Карл Маркс и Фридрих Энгельс рассматривал молодое поколение как наследующее и продолжающее традиции старшего поколения. По их мнению, молодежь с одной стороны продолжает унаследованную деятельность,

а с другой стороны благодаря трудовой деятельности видоизменяет старые условия [1].

В.Т. Лисовский одним из первых выдвинул определение молодежи в 1968 году: «это поколение людей, проходящих стадию социализации, усваивающих образование, профессиональные, культурные и другие социальные функции» [2].

В Федеральном законе «О молодежи» сказано, что молодежью являются лица, проживающие на территории Российской Федерации физические лица (граждане Российской Федерации, а в случаях предусмотренных законодательством Российской Федерации так же иностранные граждане и лица без гражданства) в возрасте от 14 до 30 лет [3].

По данным Росстата в июле 2015 г., по итогам выборочного обследования населения по проблемам занятости,

4,1 млн. человек, или 5,3% экономически активного населения, классифицировались как безработные (в соответствии с методологией Международной Организации Труда).

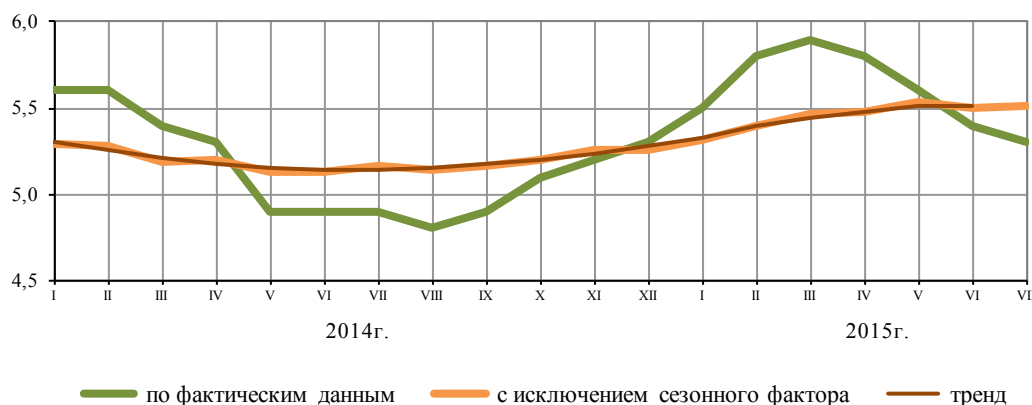
В государственных учреждениях службы занятости населения в качестве безработных был зарегистрирован 1,0 млн. человек, в том числе 0,8 млн. человек получали

пособие по безработице (Федеральная служба государственной статистика Росстат «Занятость и безработица в Российской Федерации в июле 2015 г. (по итогам обследования населения по проблемам занятости [4].

**Уровень безработицы** в июле 2015 г. составил 5,3% (без исключения сезонного фактора)

### Уровень безработицы<sup>1)</sup> по методологии МОТ

в % от экономически активного населения



Средний возраст безработных в июле 2015 г. составил 34,3 года. Молодежь до 19 лет составляет среди безработных 31,0%, лица в возрасте 50 лет и старше — 18,0%.

Самый высокий уровень безработных в России наблюдался среди выпускников образовательных организаций среднего профессионального образования — городской молодежи в возрасте 14–19 лет (19,2%) и молодежи сельской (11,8%).

При ответе на вопрос «Как вы считаете, с какими трудностями чаще всего встречаются выпускники образовательных организаций среднего профессионального образования при устройстве на работу?» обозначили недостаточность опыта, практики 91,7% студентов, про невостребованность специальности упомянули 25,0% опрошенных, 16,7% студентов считают, что возраст.

Каждый выпускник рассчитывает найти работу по профилю полученной специальности с высокой заработной платой.

Результаты мониторинга распределения выпускников образовательных организаций среднего профессионального образования Свердловской области по каналам занятости в разрезе укрупненных групп специальностей в 2015 году, проведенного по заказу Минобрнауки РФ представлены в таблице 1.

При оценке системы образования в РФ около 90% родителей советуют своим детям поступать в высшие учебные заведения. Стоит вопрос, где же брать специалистов среднего звена для работы в разных сферах деятельности региона. Иногда сами современные школьники мечтают стать простыми рабочими. Кроме того, многие

Таблица 1. Мониторинг распределения выпускников образовательных организаций СПО Свердловской области по каналам занятости в разрезе укрупненных групп специальностей в 2015 году

Укрупненные группы специальностей	Распределение выпускников по каналам занятости					Итого
	Продолжили обучение	Призваны в армию	Трудоустроились	Не определились с трудоустройством	В отпуске по уходу за ребенком	
Экономика и управление	115	50	569	42	61	837
Сфера обслуживания	34	15	145	19	11	224
Технология продовольственных товаров	26	17	102	13	15	173

школы ставят во главу достижения поступление выпускников, поступающих в ВУЗы.

Концепция долгосрочного развития России до 2020 года предполагает опережающую модернизацию образования (прежде всего профессионального) как двигателя системных изменений в экономике и обществе, локомотив модернизации экономики.

Национальный проект «Образование» объединил усилия государства — работодателей — учебных заведений. Одним из его главных итогов было включение их в реализацию стратегии развития предприятий.

Реформа образования в РФ поставила перед системой образования новые задачи. Именно эти задачи позволяют формировать мышление современного молодого поколения. Рост конкуренции, высокие требования к качеству труда определяют сегодня профессиональную подготовку специалистов.

В современных условиях государственное распределение выпускников после окончания учебных заведений отсутствует. С одной стороны, это дает более широкие возможности для самореализации, поскольку молодой специалист сам выбирает свой дальнейший профессиональный путь. С другой стороны, человек должен самостоятельно прилагать усилия по поиску работы и трудоустройству в ситуации, когда количество вакансий ограничено, а желающих занять их значительно больше.

Поэтому каждый выпускник среднего профессионального образования, устраиваясь на работу, сталкивается с определенными проблемами:

1. Нехватка рабочих мест по полученной специальности (например, выпускников юридических и экономических специальностей выпускается больше, чем технических);
2. Низкий уровень заработной платы (из-за отсутствия стажа работы);
3. Не соответствие профессиональной компетенции выпускников требованиям работодателей (низкий уровень знаний, умений и практических навыков);
4. Завышенные требования, предъявляемые работодателями при трудоустройстве.

В любых вакансиях не зависимо, на какую должность либо директора, либо младшего обслуживающего персонала, существуют стандартные требования: наличие образования и опыта работы.

Сегодня свои профессиональные возможности по полученной специальности реализуют не более 60% выпускников профессиональных образовательных организаций среднего профессионального образования. Остальные вынуждены выбирать работу не связанную с полученной специальностью, либо обращаются в центры занятости.

На данный момент центры занятости ведут пассивную политику занятости выпускников профессиональных образовательных организаций, ставя их на учет и занося в базу данных. Дальнейшая их деятельность остается в подвешенном состоянии.

Реформа Пенсионной системы РФ подводит к тому, что пенсионеры (женщины 55 лет и мужчины 60 лет), чем дольше работают, тем больше будут получать пенсию. При такой системе выпускникам СПО еще труднее будет найти работу по своей специальности.

Большой процент выпускников, просто получают диплом об образовании, не задумываясь, будут ли они работать по выбранной специальности. В основном это абитуриенты, окончившие основное общее образование.

Но, есть еще одна проблема, при получении желаемого образования не всегда можно найти работу по специальности. Случается, что специальность, которая вчера была дефицитной и престижной к моменту окончания образовательного учреждения оказывается практически никому не нужной — лучшие вакансии уже заполнены, а новых в необходимом количестве не появляется.

Еще недавно выпускники школ хотели стать бухгалтерами, менеджерами и специалистами. Получив диплом соответствующего учебного заведения можно было рассчитывать на получение высокооплачиваемой работы.

По версии Росстата, в среднем по стране не работают по выбранной специальности порядка 50% выпускников профессиональных образовательных организаций среднего профессионального образования.

Ежегодно в колледже проводится анализ востребованности выпускников на региональном рынке. Более 15% выпускников ежегодно продолжают обучение по очной форме обучения и более 35% по заочной форме обучения в ВУЗах.

Обращаясь к мнению работодателей, какими они хотят видеть студентов при приеме на работу, они показывают, что из профессиональных качеств выпускников они ценят прежде всего:

- качество полученного ими образования (фундаментальность образования, уровень профессиональных знаний, умений и навыков);
- наличие опыта практической работы, повышающего уровень их профессиональных знаний, умений и навыков;
- способность к восполнению и применению своих знаний, в том числе в смежных и других областях, что выражается в способности к самообразованию, в общей эрудиции, в разносторонности и широте знаний, в наличии дополнительной профессиональной подготовки.

Задача образовательных организаций среднего профессионального образования и работодателя — сформировать общую стратегию развития рынка труда и системы образования, т. е. выработать общие требования к квалификации работника и процедур оценки результатов образования.

Для решения проблемы трудоустройства выпускников профессиональным образовательным организациям необходимо заключать договоры с социальными партнерами. Совместная работа с широким кругом предприятий и организаций во многом зависит решение основной задачи — повышения качества образования, подготовки высоко-

квалифицированных специалистов, конкурентоспособных и мобильных на рынке труда.

Поэтому одним из приоритетов колледжа является развитие социального партнерства, нацеленного на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса.

В соответствии с федеральными государственными стандартами и учебными планами колледжа по специальностям предусмотрено прохождение производственных и преддипломных практик студентами в организациях, деятельность которых соответствует подготовке профилю обучающихся. Работодатели в свою очередь обеспечивают прохождение этих практик с оформлением срочного трудового договора и с записью в трудовой книжке.

На практиканта в период прохождения практик распространяются все гарантии, предусмотренные трудовым законодательством.

#### Литература:

1. Головатый, Н. Ф. Социология молодежи: Курс лекций [Электронный ресурс]. — Киев, 1999. — 170 с. URL: [www.socioline.ru](http://www.socioline.ru).
2. Лисовский, В. Т. Социология молодежи [Электронный ресурс] — Санкт Петербург, 1996 год, 362 с. — URL: <http://www.kodges.ru/nauka/history/127620-sociologiya-molodezhi.html>
3. Исследовано в России [Электронный ресурс]: «Гарант» — информационно-правовой портал. — URL: <http://www.garant.ru>.
4. Исследовано в России [Электронный ресурс]: Федеральная служба государственной статистика Росстат «Занятость и безработица в Российской Федерации в июле 2015 г. (по итогам обследования населения по проблемам занятости)». — URL: <http://www.gks.ru>.
5. Павлов, Б. С. Профессиональная подготовка молодых специалистов: проблемы соответствия спроса и предложения на рынке труда [Текст]/Выдержки из доклада Павлова Б. С.// Научно-аналитический журнал «Управление», УргЭУ. — 2010. — № 7–8. — с. 36–38.

## Внедрение элективного курса робототехники для бакалавров-строителей

Казагачев Виктор Николаевич, старший преподаватель;

Каракойшева Акбота Жанболаткызы, студент;

Ещанова Салтанат Улукпановна, студент

Актюбинский региональный государственный университет имени К. Жубанова (Казахстан)

*В статье рассматриваются роботы-строители и автоматизированные машины, сфера их применения.*

**Ключевые слова:** *робот, строительство, автоматизация процесса стройки.*

Сегодня в Казахстане ведется массовое строительство индивидуальных жилых и административных зданий, объектов сервиса, торговли и культуры. В рамках программы по усилению транзитного потенциала в республике, строятся, и реконструируется большое количество линейных инженерных сооружений, в частности, автомобильных и железных дорог, с устройством объектов

Общий период прохождения производственной и преддипломной практик за весь период обучения составляет примерно три месяца. Этот период можно считать как опыт работы.

Следующим направлением решения проблемы трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций среднего профессионального образования является — сертификация рабочей профессии. Система сертификации позволяет выпускнику повысить возможность трудоустройства и конкурентоспособности на рынке труда, стимулирует интерес к получению высшего образования, обеспечить психологический комфорт и уверенность в собственных возможностях.

Сертификация позволит работодателю сократить затраты на обучение персонала. Государство с помощью сертификации может снизить уровень и продолжительность безработицы среди выпускников СПО.

инфраструктуры, на возведение которых и в основном используется местные материалы, расходуются значительные средства. При грамотном капиталовложении этот бизнес является весьма прибыльным и успешным. В объеме ВВП Казахстана доля строительной отрасли составляет от 6 до 8,5%. С учетом влияния отрасли на развитие смежных отраслей, в том числе малого и среднего



бизнеса, роль строительной сферы в экономике страны является существенной.

Август 2015 года в Казахстане был рекордным по количеству введенного в эксплуатацию жилья. Так, по данным аналитиков, площадь введенных в эксплуатацию жилых зданий в августе составила около 720 тысяч квадратных метров. Это больше прошлогоднего результата как минимум на треть. Средние фактические затраты на строительство одного квадратного метра в многоквартирных домах в этом году составляют 128,3 тысячи тенге, а в частных домах — 72,9 тысячи тенге [5].

Используя современные технологии и строительные материалы, можно снизить затраты, практически не теряя в качестве.

С каждым днем возрастает сложность и увеличивается разнообразие выполняемых строительных проектов. В то же время заказчики предъявляют все более жесткие требования к срокам и качеству строительных работ. Чтобы повысить эффективность операционной деятельности и успешно конкурировать в современных условиях, строительным компаниям необходимо изменение методов ведения строительного бизнеса, в соответствии с мировыми практиками и технологиями. Для этого существуют роботизированные технологии, позволяющие ускорить процесс возведения зданий, улучшить качество выполняемых операций и снизить затраты на рабочую силу.

Роботы — технические средства, которые эффективно могут быть использованы для выполнения работ, связанных с высокой точностью и скоростью; в недоступных и опасных для жизни и здоровья условиях и средах; связанных с необходимостью внедрения техники, заменяющей тяжелый физический труд десятков и сотен человек; направленных на повышение эффективности охраны государства, окружающей среды и жизнедеятельности человека; по автоматизации предупреждения и предотвращения катастроф и аварий; по повышению производительности труда и т.д. [3]

Ведущими странами по внедрению роботов в строительство являются Япония, США, Германия, что объясняется значительным увеличением объемов строительства и высоким уровнем социальных требований.

В связи с большой относительной стоимостью средств робототехники первоначальное применение средства роботизации стали находить на специфических дорогостоящих работах: подводное строительство, устройство тоннелей, спецсооружений.

Рассмотрим применение роботов-строителей.

*Роботы для земляных работ:* Земляные работы являются одними из самых сложных строительных работ. Роботы в этой сфере представляют собой обычные экскаваторы, управление которыми обходится без участия человека. Робот-экскаватор Brokk может использоваться в различных задачах, так как обладает возможностью быстрой смены оборудования. Кроме земляных и демонтажных работ, робот ломает огнеупорные материалы, железобетонные и металлические конструкции, выгребает

мусор, проводит погрузочные и аварийно-спасательные работы.



Рис. 1. Робот-экскаватор Brokk

Робот-экскаватор компании Husqvarna DXR 250 предназначен для выполнения различных земляных работ, а также для разрушения строительных сооружений в труднодоступных для человека местах. Робот способен автономно перемещаться при помощи гусениц, а также работать с использованием дополнительных инструментов: отбойного молотка, ковш и клещей. Управление машиной осуществляется при помощи пульта дистанционного управления.



Рис. 2. Робот-экскаватор DXR 250

*Роботы для демонтажа:* Наряду с монтажными работами весомое место занимают демонтажные операции. Снос зданий и сооружений иногда занимает много времени, но современные технологии позволяют значительно ускорить этот процесс. Робот Bob Cat легко справится с демонтажем зданий и сократит ваши расходы на рабочую силу за счет своей автономности. На практике один оператор с дистанционно управляемой машиной оказывается дешевле и производительнее бригады из 16 рабочих-строителей.

*Роботы для внутренней отделки:* По завершению первичного строительства необходимо обратить внимание

на отделочные работы. Уже стало возможным доверить такую тонкую и ответственную работу, как штукатурка стен роботу-штукатурщику INTONAX.

Робот INTONAX 3 выполняет гипсовую штукатурку стен, выравнивая, разглаживая и затирая поверхность стены с идеальным результатом, абсолютно самостоятельно без вмешательства человека с помощью запрограммированных действий. Кроме штукатурки робот способен выполнять покрасочные работы, поскольку оснащён покрасочным манипулятором.

*Роботы для транспортных и специальных работ:* На стройке важную роль играет вопрос транспорта, который служит для доставки стройматериалов от склада на строительную площадку.

Робогрузовик TerraMax используется в качестве грузового робоавтомобиля. Комплекс требует минимального участия и подготовки оператора. Основным предназначением TerraMax является обслуживание грузоперевозок во время боевых действий, но производитель заявляет, что его технические характеристики и функциональность позволяют выполнять перевозки стройматериалов и различных объектов в автономном режиме.

*Транспортные и погрузочно-разгрузочные роботы:* В процессе стройки важную роль играют транспортные работы и погрузо-разгрузочные работы, которые включают в себя перемещение тяжёлых грузов, доставку материалов, вывоз строительного мусора.

Роботы-погрузчики выполняют значительный объем погрузочно-разгрузочных работ благодаря их высокой мобильности и универсальности. Многофункциональный робот Mesa Robotics Aсег можно использовать не только в военных целях, но и в строительстве. Робот с лёгкостью расчищает территорию для строительства, а также служит для погрузки материалов, оборудования и буксировки транспортных средств.

*Роботы для специальных строительных работ:* К специальным относят главным образом работы, связанные с особыми видами материалов и способами производства, применяемыми при возведении конструкций или сооружений. Специальные строительные работы требуют повышения эффективности производства на базе научно-технического прогресса, широкого развития механизации и автоматизации технологических процессов.

Робот Robotic Cable Inspection System определяет информацию о кабеле посредством исследования его поверхности с помощью трёх сенсоров: теплового, звукового и визуального. Инженеры могут контролировать работу робота с помощью беспроводного интерфейса и наблюдать за происходящим через небольшую видеокамеру.

Водопроводные трубы подвергаются ржавчине и трещинам. Робот-водопроводчик опускают внутрь трубы для проведения диагностики. Он проходит внутри уложенной трубы и проверяет, не осталось ли в ней строительного мусора, а в случае обнаружения мусора, робот чистит трубу. Вся информация, собранная механическим помощником, мгновенно попадает на монитор инженера.

В целях повышения долговечности строительные поверхности защищают от коррозии. Процесс покрытия поверхности специальными защитными материалами, как правило, проводится вручную, но существуют также и специальные приспособления для этого. Манипуляторы Кука и АВВ позволяют производить автоматизированное покрытие, так как оснащены системой автоматизированного управления и видеонаблюдения, а искусственный интеллект позволяет наносить высококачественные и износостойкие покрытия на любые поверхности.

Опыт ряда японских корпораций, в частности Toyota, показывает, что полностью автоматизированное производство по своей себестоимости приближается к предприятиям с дешевой рабочей силой. В частности, опытные цеха по автоматической сборке автомобилей этого концерна показали, что они, в сущности, по себестоимости продукта мало отличаются от аналогичных предприятий, размещенных в Китае.

Для Казахстана это особенно важно тем, что страна — относительно малолюдная. А вот роботы могут резко увеличить экономический вес Казахстана в мире. Поскольку для проектирования и обслуживания роботов нужно совсем немного работников высокой квалификации, то общее количество роботов в стране может быть больше, чем численность населения в несколько раз, а вероятно, и в десятки раз.

Если создать еще роботов по обслуживанию и ремонту роботов, то перевес машинной «рабочей силы» над людской можно увеличить до сотен раз. Значение широкого использования роботов только-только начинает осознаваться, но еще далеко не так четко, как это нужно. [2]

Основной причиной непопулярности подобных технологий является то, что стоимость жилья у нас не зависит от себестоимости рабочей силы. Тем не менее, сегодня некоторые передовые производственные предприятия начинают задумываться о применении технологических роботов. Факторами, сдерживающими применение промышленных роботов являются:

— отсутствие у предприятий не только собственного опыта применения роботов, но даже общего представления о технических и экономических основах роботизированных технологий;

— отсутствие у предприятий квалифицированных кадров, способных обеспечить эксплуатацию роботов; [6]

Таким образом, можно подвести итог: роботы-строители являются действительно эффективным и мощным инструментом в процессе сооружения зданий, так как благодаря своим комплектующим и запрограммированному интеллекту они способны заменить человека при выполнении трудной и монотонной работы.

По расчетам экспертов, несмотря на дороговизну технологий создания самих роботов, их массовое внедрение позволит в разы сократить себестоимость строительства и сроки возведения здания до минимума. Как мы видим, научно-технический прогресс в области строительства уже существенно приносит свои плоды. Роботы и автоматизи-

рованные машины активно применяются в строительном процессе и с каждым днем всё более совершенствуются и избавляют людей от трудоёмких операций.

Профессиональная деятельность выпускников — строителей, в ближайшем будущем будет связана с эксплуатацией различных роботизированных систем для выполнения своих обычных, повседневных обязанностей

с использованием инновационных технологий. Поэтому будущие выпускники-строители, сегодня нуждаются в обучении основам робототехники на том или ином уровне в зависимости от компетентностной модели выпускника. Поэтому проблема внедрения элективных курсов для будущих инженеров-строителей по основам робототехники, не терпит отлагательства. [1]

#### Литература:

1. Абдулгалимов, Г. Л., Казагачев В. Н., Гулюта А. А. Всеобщее обучение будущих инженеров робототехнике — вложение в конкурентоспособное будущее нашей страны // Высшее образование сегодня. — 2015. — № 6. — с. 9–11.
2. Верхотуров, Д. Роботы для Казахстана. <http://www.zakon.kz/kazakhstan/115297-roboty-dlja-kazakhstan.html>
3. Казагачев, В. Н., Гулюта А. А. Введение понятия «робот» и «робототехника» в образовании // Аспирант и соискатель. — 2015. — № 4. — с. 45–47.
4. Современное строительство! Как автоматизировать процесс постройки зданий? — [http://robotics.com.ua/shows/series\\_business/1515-modern-construction-how-to-automate-the-process-of-construction-of-buildings](http://robotics.com.ua/shows/series_business/1515-modern-construction-how-to-automate-the-process-of-construction-of-buildings).
5. <http://today.kz/news/economics/2015-09-27/627584-v-kazhstane-nabludaetsa-stroitelnyj-bum/>.
6. Шагина, Е. С. Роботизация как метод повышения безопасности строительного производства. // Строительство уникальных зданий и сооружений. — 2014. — № 6 (21). — с. 128–147

## **Иностранный язык как средство подготовки слушательниц Высших женских курсов к педагогической деятельности (начало XX в.)**

Каленцова Татьяна Владимировна, ассистент  
Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина (Липецкая обл.)

Владение иностранными языками во все исторические периоды являлось показателем высокого уровня культуры. Интересно обратиться к продуктивному опыту подготовки педагогических кадров в России. Насыщенной в этом плане представляется вторая половина XIX в., когда происходит знаменательное событие в истории женского просвещения — открытие Высших женских курсов (ВЖК). Они положили начало высшему женскому образованию. На курсах девушки получали профессиональную педагогическую подготовку.

В Москве Высшие женские курсы были открыты в 1872 г. и функционировали как частное учебное заведение. Цель курсов определялась предоставлением возможности «продолжить дальнейшее образование» девушкам, окончившим институт благородных девиц или гимназию [4, с. 26]. При открытии курсы были двухгодичными, с 1876 г. устанавливается трёхгодичный период обучения. По существу, курсы стали первым женским университетом. Университетскому образованию соответствовало содержание обучения. Это со всей очевидностью прослеживалось в подготовке девушек по иностранным языкам. Согласно положению о Московских ВЖК 1872 г. иностранные языки (французский и немецкий) преподаются для «желающих», количество часов назначается, исходя из «желаний и по-

требностей слушательниц» [4, с. 27]. Хотя первоначально иностранные языки на Московских ВЖК преподавались факультативно, общественность придавала большое значение их изучению, а количество желающих учить иностранные языки постоянно возрастало. В итоге узкое в конце XIX в. изучение «живых» языков (французского и немецкого) и французской и немецкой литературы стало обязательным для слушательниц историко-филологического отделения Московских ВЖК (МВЖК). Свидетельством тому являются учебные программы 1901–1903 гг.

В зависимости от уровня практического владения иностранным языком слушательницы делились на следующие группы: I и II элементарные, средняя и высшая. В содержании обучения присутствовал принцип последовательного изучения материала.

Первую элементарную группу составили слушательницы, не владеющие иностранным языком. Программа по французскому языку предусматривает следующие разделы:

— вводно-фонетический курс: произношение и интонирование фраз;

— изучение грамматики: спряжение глагола, основные временные формы глагола, согласование причастия с прямым дополнением; ознакомление со словообразованием: изучение существительных и прилагательных,

образованных от глаголов; наречий с различными словообразовательными приставкам и суффиксами. Базой для изучения грамматических явлений служили тексты.

Основными формами обучения являлись: «списывание с книги, звуковой диктант и диктант лёгкого, предварительно просмотренного текста» [3, с. 64]. Важная роль уделялась развитию речевых умений слушательниц: составлению лёгких фраз и умению отвечать на вопросы по содержанию прочитанного.

Занятия во второй элементарной группе разделялись на теоретические (повторение грамматики и словообразования) и практические — чтение элементарных рассказов со словарём, например, «*Petit Chose*» А. Додде [2, с. 65]. На завершающем этапе знакомства с произведением рекомендуется осуществлять подробный анализ его содержания. Особое внимание уделялось словопроизводству, употреблению времён и наклонений, оборотам речи, синонимам и омонимам [3, с. 64]. Перечисленные явления необходимо выделить в прочитанном тексте.

Более высокий уровень преподавания иностранных языков наблюдается в средней и высшей группах. Преподавание велось исключительно на французском языке, предусматривалось письменное и устное изложение лекций. Их содержание было довольно разнообразным. Так, в конце XIX-начале XX вв. лекции освещали следующие вопросы:

1. Педагогические взгляды Ж.Ж. Руссо, А. Шенье.
2. Причины расцвета лирической поэзии во Франции в XIX веке.
3. Характер французского романтизма [3, с. 62–63] и др.

Большое внимание уделялось знакомству с литературой страны изучаемого языка [2,3,4]. Например, на занятиях читали отрывки из произведений В. Гюго [3, с. 63], предусматривалось написание рефератов, письменных сочинений по произведениям французских авторов. Анализ содержания лекционных занятий выявляет, что преподавание французского языка имело профессиональную направленность: программа по иностранному языку предполагала не только овладение основными аспектами речевой деятельности: чтением, аудированием, говорением, но и содержала педагогические знания.

Наряду с французским языком на курсах преподавался ещё один из «живых языков» — немецкий. На младших курсах предполагалось изучение лексических единиц социально — бытовой сферы общения (например, по темам: школа, дом, семья). Изучались такие разделы, как этимология и синтаксис, слушательницы практиковались в устных переводах таких произведений, как «Орлеанская дева» Ф. Шиллера [2, с. 65]. На следующей ступени изу-

чался краткий обзор немецкой литературы, переводились произведения Ф. Шиллера. Особое внимание уделялось обратному переводу: с русского языка — на немецкий. Так, преподавательница А. В. Беломериус в 1902—1903 гг. осуществляла обучение письменному переводу по повести И. Тургенева «Муму» [2, с. 65].

На старшем курсе продолжалось ознакомление с немецкой литературой, в качестве основы обучения прямым переводам использовались произведения В. Гёте: «Страдания молодого Вернера», «Фауст»; обучение обратному письменному переводу происходило на основе «Слепого музыканта» В. Короленко [3, с. 66]; анализировались произведения В. Лессинга, В. Гёте, Г. Гейне. На этой же ступени предусматривалось написание рефератов по трудам немецких авторов. Например, по В. Лессингу «О воспитании человечества» [3, с. 66].

Необходимо подчеркнуть о возросшем интересе общественности к изучению английского языка в конце XIX — нач. XX вв., что нашло свое отражение в программах МВЖК данного периода. В отчёте о преподавании английского языка на МВЖК за 1901—1902, 1903—1904 гг. указывается, что обучение во всех подгруппах слушательниц осуществляется по учебнику А. В. Мак-Киланда и М. Фишера. Отчет содержит данные о количестве пройденных параграфов этого учебника, поэтому представляется важным осветить его содержание. В учебнике предусматривается изучение лексического материала социально — бытовой сферы общения: семья, дом, школа, части тела, погода, праздники, ремесло, промышленность. Содержание учебника предполагает развитие основных аспектов речевой деятельности:

— фонетического: к каждому уроку даются лексические единицы с транскрипцией, в конце учебника помещены стихотворения и диалоги для заучивания наизусть;

— грамматического: грамматические правила выводятся в процессе работы с грамматическими явлениями текста;

— лексического: содержание упражнений предполагает повторение лексических единиц, усвоенных на предыдущем этапе обучения.

Обучение письменной речи осуществляется на основе образцов писем и клише [1;2;3].

Таким образом, в содержании обучения иностранным языкам на МВЖК конца XIX — начала XX вв. отметим ориентацию на получение знаний профессиональной сферы общения, что выражено в содержании лекционных занятий по французскому языку на старших курсах, тематике произведений для обучению переводческой деятельности.

#### Литература:

1. Отчёт ВЖК в Москве за 1901—1902 учебный год. — М., 1904
2. Отчёт ВЖК в Москве за 1902—1903 учебный год. — М., 1905
3. Отчёт ВЖК в Москве за 1903—1904 учебный год. — М., 1905
4. Положение о ВЖК в Москве и речи, произнесённые при открытии курсов 1 ноября 1872 года проф. Московского университета. — Москва, 1872

## Два в одном, или Превратности жизни и как их встречать в опоре на житейскую мудрость (педагогические заметки)

Карамова Клара Хакимовна, кандидат педагогических наук;  
Хусаинов Вячеслав Григорьевич, кандидат технических наук, доцент  
Казанский (Приволжский) федеральный университет, Набережночелнинский институт

Разумов Денис Вячеславович, кандидат педагогических наук  
ДЮСШ «Яр-Чаллы» (г. Набережные Челны, Республика Татарстан)

**Храни себя от бед, пока их еще нет** (поговорка).  
«Нас всех подстерегает случай» (А. А. Блок),  
«Знал бы где упасть, соломку бы постелил» (поговорка),  
«И опыт — сын ошибок трудных» (А. С. Пушкин),  
«От тюрьмы, да от сумы — не зарекайся» (поговорка),  
«А горе ждет из-за угла» (А. С. Грибоедов).

Перечень пословиц, поговорок, высказываний, отображающих превратности жизни, можно было бы продолжить. Кажется, что жизнь сурова, опасна и малопредсказуема. Однако настраиваться на неотвратимость бед и неприятностей было бы неправильно. Жизнь — чудесна, жизнь — божий дар. Такая ее характеристика находит отражение в библейских писаниях, умах и сердцах выдающихся людей, народной мудрости. И, тем не менее, превратности жизни нужно воспринимать как данность, как грань человеческого бытия. В толковых словарях С. И. Ожегова, Д. Н. Ушакова превратности жизни характеризуются как «злослучение», «неожиданные и неприятные перемены». В. Даль понятие «превратность» увязывает с изменениями, непостоянством, «колдоватностью», проявляемыми по отношению к таким важнейшим жизнеобеспечивающим понятиям, как «счастье, судьба»<sup>1</sup>.

Отталкиваясь от такого определения превратностей жизни актуальным представляется формирование способности человека их достойного восприятия и даже, в какой-то мере, предвидения.

В основе системы обеспечения безопасности жизнедеятельности (БЖД), задачи стоящей перед обществом, должны лежать обобщенные данные об объективных законах развития природы, общества, а также осознанная потребность использования этих законов индивидуумом, как элемента этой системы, так и общества в целом.

Одним из инструментов решения этой задачи является законообязывающее преподавание соответствующих дисциплин в образовательных учреждениях. В школах такой дисциплиной является «Основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖД), в вузах — «Безопасность жизнедеятельности» (БЖД).

Некоторые аспекты методики преподавания ОБЖД являются предметом рассмотрения настоящей публикации.

Педагогическая работа с учащимися — подростками характеризуется, как известно, целым комплексом особенностей. Практически отсутствующий у подростков жизненный опыт, внутренняя самоутвержденность, проявляющаяся в их ощущении безоговорочно полного понимания жизни, информационная загруженность, прагматизм обуславливают дифференциацию школьников изучаемыми ими дисциплинами. Приоритет отдается, условно говоря, «базовым» дисциплинам (здесь ориентиром для школьника является предстоящие ему ЕГЭ), остальные — относятся к категории второстепенных, с соответствующим к ним отношением. В восприятии материала таких дисциплин молодежи претит излишняя, как им кажется, академичность преподавания, пространность аргументов и доводов. Не случайно в лексикон современных подростков прочно вошло слово «короче», означающее нетерпимость слушателя к пространному ведению разговора, желанию быстрее перейти к рассмотрению его сути. От преподавателя ОБЖД требуется поиск такой формы изложения учебного материала, которая, с одной стороны, обеспечивала бы полноту раскрытия темы, с другой — была бы убедительной и лаконичной: своеобразный проход между Сциллой и Харибдой. Существенную помощь в решении этой задачи могло бы оказать использование в учебном процессе пословиц и поговорок.

В таблице 1 приводится подборка пословиц, поговорок и афоризмов, имеющих отношение, по своему содержанию, к изучению школьниками основ безопасности жизнедеятельности. Пословицы и поговорки сгруппированы в соответствии с содержанием морали, отображаемой ими: предупреждающе-угрожающие, поддерживающе-одобряющие, советующие, подсказывающие и обучающие. Подборка составлена по материалу истории, культуры и жизнедеятельности русского народа. Подобное можно составить применительно к жизни людей других национальностей.

### Резюме

Мудрость народа, отображаемая в пословицах, поговорках и учениях, их проверенность временем, меткость и лаконичность (вот уж действительно короче не ска-

<sup>1</sup> Превратности жизни следует отделять от обстоятельств, как будто бы, относящихся к ним, но, в действительности, имеющих совершенно другую основу: объективную (старение, дряхление организма), сознательно злонамеренную — насилие, обман, террор и т. д.

Таблица 1. Пословицы, поговорки и афоризмы, затрагивающие тему «Превратности жизни и отношение к ним».

№	Мораль пословицы, поговорки, изречения	Вид изречения
1.	Предостережение от угроз. <i>Нас всех подстерегает случай. А. А. Блок</i> <i>А горе ждет из-за угла. А. С. Грибоедов</i> <i>От тюрьмы, да от сумы не зарекайся.</i> <i>Надейся на лучшее, а готовься к худшему.</i> <i>И опыт сын ошибок трудных. А. С. Пушкин</i> <i>Беда не приходит одна. Пришла беда, отвори ворота</i> <i>Благими намерениями выстлана дорога в ад.</i> <i>А виноват ты в том, что хочется мне кушать. И. А. Крылов</i> <i>Жизнь прожить, не поле перейти</i>	Цитата Цитата Поговорка Поговорка Цитата Поговорка Поговорка Цитата Пословица
2	<u>Предупреждение неприятности, предвидение ее</u> <i>Храни себя от бед, пока еще их нет.</i> <i>Не зная броду, не суйся в воду.</i> <i>Знал бы где упасть, соломку бы постелил.</i> <i>Гладко было на бумаге, да забыли про овраги.</i> <i>Не те хлеба, что на полях, а те, что в закромах.</i> <i>Доверяй, но проверяй.</i> <i>Плетью обуха не перешибешь.</i> <i>Цыплят по осени считают.</i>	Пословица Пословица Пословица Пословица Пословица Пословица Пословица Пословица
3	<u>Поддержка, одобрение</u> <i>Первый блин комом.</i> <i>Не ошибается тот, кто ничего не делает.</i> <i>За одного битого двух небитых дают.</i> <i>Лишь верь в себя и жизнь возьмешь ты с бою.</i> <i>Лиха беда — начало.</i> <i>Не так страшен черт, как его малюют.</i> <i>Дома и стены помогают.</i> <i>Надежда умирает последней.</i> <i>Мир не без добрых людей.</i> <i>Дорогу осилит идущий.</i> <i>Все, что ни делается, все — к лучшему.</i> <i>Человек сам кузнец своего счастья.</i>	Поговорка Поговорка Поговорка Цитата Поговорка Поговорка Поговорка Поговорка Поговорка Поговорка Поговорка
4	<u>Подсказки, советы, рекомендации</u> <i>Куй железо, пока горячо.</i> <i>Не лезь на рожон.</i> <i>Терпение и труд все перетрут.</i> <i>Глаза боятся, а руки — делают.</i> <i>Береги платье снову, а честь — смолоду.</i> <i>Долг платежом красен.</i> <i>Не кичись.</i> <i>Под лежачий камень вода не течет.</i> <i>Не плюй в колодец, пригодится воды напиться.</i> <i>Лучше синица в кармане, чем журавль в небе.</i> <i>После драки кулаками не машут.</i> <i>Утро вечера мудренее.</i>	Поговорка Поговорка Поговорка Поговорка Поговорка Поговорка Поговорка Поговорка Поговорка Поговорка Поговорка
5	<u>Религиозные высказывания, философские изречения</u> <i>Бог даст день, Бог даст пищу!</i> <i>На все воля Божья!</i> <i>Береженого Бог бережет!</i> <i>Бог то Бог, да сам не будь плох!</i> <i>На Бога надейся, да сам не плошай!</i> <i>Все что ни делается, все — к лучшему!</i>	Писание Писание Писание Писание Писание Писание

жешь!) обладает большой силой воздействия. Ее использование в педагогической практике, помимо образовательного, может иметь и весомый воспитательный

эффект: молодежь познает историю своего народа, его культуру, духовность.

Литература:

1. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т./В. И. Даль — Москва: Русский язык. Т. 1: А-З
2. Даль, В. И. Пословицы русского народа. М. 1982. Пословицы русского народа. СПб 1979
3. Иллюстров, И. И. Жизнь русского народа в его пословицах и поговорках. Изд. М. 1915
4. Микрюков, В. Ю. Безопасность жизнедеятельности: Учебник/В. Ю. Микрюков.-М. КноРус,2013. — 288 с.
5. Обеспечение жизнедеятельности людей в чрезвычайных ситуациях: учебное пособие — СПб. Детство-пресс. 2004.
6. С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. Толковый словарь русского языка, Издательство: ИТИ Технологии, 2008 г. 994 с.
7. Соломин, В. П., Безопасность жизнедеятельности: Учебник для вузов/Л. А. Михайлов, В. П. Соломин, Т. А. Беспамятных; Под ред, Л. А. Михайлов.-Спб: Питер,1013.—461 с.

## Профессиональная подготовка будущих дизайнеров к разработке фирменного стиля для молодежных организаций России

Карпова Анастасия Юрьевна, магистрант;  
Марченко Марина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой  
Кубанский государственный университет

*В данной статье выявлены проблемы и обоснована необходимость создания фирменного стиля для молодежных организаций России. На основе проведенного исследования автором предлагается использовать опыт разработанного дизайн-проекта фирменного стиля Кореновского молодежного центра.*

**Ключевые слова:** фирменный стиль, молодежные центры, будущее молодежи, дизайн-проект, Кореновский молодежный центр, профессиональная подготовка будущих дизайнеров.

На данный момент в России существует достаточно большое количество молодежных центров. Для чего же создаются молодежные центры и какую роль они играют в нашей стране?

Молодежь — будущее нашей страны. От того, насколько нравственной она будет, насколько высок будет уровень культурного наследия, создаваемый ею — настолько будет успешным развитие нашего государства по сравнению с другими странами мира.

В нашей стране необходимо привлекать молодых дизайнеров к созданию целостного образа каждого молодежного центра. Почему это так важно? Качественно разработанный фирменный стиль молодежных центров повлияет не только на рост притока молодежи, но и будет формировать имидж России. Оригинальный и запоминающийся образ организации сможет отразить необходимые преимущества, а также создать систему сквозной идентификации всех коммуникаций и проектов молодежных движений [3].

Решение подобных задач поможет формировать у молодых дизайнеров проектное мышление. Глубокое изучение проблемы позволит выработать комплексный

подход к созданию фирменного стиля. Молодое поколение будущих дизайнеров в вузе сможет реализовать свои творческие возможности, а также проявить чувство патриотизма по отношению к России [2].

Созданию фирменного стиля молодежной организации способствует проведение предпроектного анализа. Для формирования средствами дизайна эффективного имиджа следует выявить цели, задачи, функции, особенности молодежных центров.

Сложившаяся на сегодня ситуация в сфере развития молодого поколения неоднозначна. С одной стороны, современную российскую молодежь отличает самостоятельность, практичность и мобильность, ответственность за свою судьбу, повышенная заинтересованность в получении качественного образования и профессиональной подготовки, влияющей на дальнейшее трудоустройство и карьеру. С другой стороны, молодым людям присущ низкий уровень интереса и участия в событиях политической, экономической и культурной жизни [1].

Таким образом, существование нашего государства ложится на плечи каждого из последующих молодых поколений. Нельзя забывать не только об образовательном

уровне, но и о нравственном воспитании молодежи. Именно для этого и нужны молодежные центры.

Молодежные центры осуществляют государственную молодежную политику. Государственная молодежная политика — это система государственных приоритетов и мер, направленных на создание условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодежи, для развития ее потенциала в интересах России и, следовательно, на социально-экономическое и культурное развитие страны, обеспечение ее конкурентоспособности и укрепление национальной безопасности [4].

Для выполнения таких серьезных целей и задач, составляющих молодежную политику, работа молодежных центров должна быть слажена по всем направлениям. Таким образом, каждый молодежный центр нуждается в собственном фирменном стиле.

В качестве примера рассмотрим ситуацию разработки фирменного стиля для Кореновского молодежного центра. Деятельность молодежного центра направлена на взаимодействие со всеми возрастными группами молодежи не только на территории Кореновского района, но и во всех его поселениях. Такая организация достойна внимания и известности не только на региональном, но и на всероссийском уровне. Исходя из вышесказанного, работа данной организации должна быть слажена по всем направлениям — от визуального и смыслового образа предприятия до его внутренней работы. Таким образом, возникает необходимость наличия фирменного стиля, ведь такая серьезная молодежная организация непременно должна обладать индивидуальным визуальным образом.

В результате предпроектного исследования установлено, что молодежный центр использует некоторые несвязанные графические приемы и элементы. Это может проявляться в дизайне футболок, например, футболки «Будущее — это мы» или праздничные, такие как «День семьи, любви и верности». В этом видится один большой недостаток — отсутствие единого стиля — нет ясности, что эти элементы указывают на Кореновский молодежный центр.

Таким образом, графическое изображение флага Кореновского района является единственным идентифицирующим элементом молодежного центра. Данная графика, безусловно, включает в себе дух патриотизма и уважение к своей Родине, однако молодежной ее назвать нельзя. Наличие такой графики носит больше официальный характер, показывая серьезность молодежной организации, а также ее принадлежность к своему району. Исходя из этого, возникает необходимость создания графического языка, который будет отражать неповторимость Кореновского молодежного центра и иметь молодежный характер.

После изучения и анализа аналогов конкурирующих предприятий, осуществляющих молодежную политику в России, проведен эксперимент участия в организованном молодежном шествии. Данный эксперимент помог обозначить некоторые аспекты в отношении дизайн-

проектирования фирменного стиля молодежной организации.

1. Целостность. Для молодежной организации крайне важно, чтобы идентификация (как смысловая, так и внешняя) проходила не на уровне одного человека, а охватывала весь состав участников молодежного центра. Например, если бы по улице двигался человек в фирменной футболке и кепке, то мало кто из прохожих обратил бы на него внимание. И совсем другое дело, когда по улице движется целая группа молодых людей и все «как на подбор» — единая форма, единая символика — и характер молодежной организации приобретает уже совершенно другой масштаб. Такая цельная и внешне организованная группа уже не останется без внимания окружающих. Ведь в массовой целостности, объединенности одной идеей и образом состоит преимущество молодежной организации.

2. Оформление. На примере двух вузов — Кубанского государственного Университета и Кубанского Социально-Экономического Института можно отметить, что на массовых мероприятиях более презентабельно выглядят представители первого вуза. Яркий оранжевый цвет футболок оригинален и заметен в городской среде в отличие от холодного синего цвета. Таким образом, внешнее оформление является особенно важным фактором конкурентоспособности с другими организациями.

3. Фирменная символика. Наличие фирменной символики играет огромную роль. Носители фирменной символики, такие как флаги и различные держатели с эмблемой, являются важнейшими атрибутами молодежных шествий и мероприятий. Важным фактором служит запоминаемость молодежной организации и ее идентификация на фоне остальных предприятий, проводящих молодежную политику.

Необходимо более четко и ясно осветить все проблемы, выявленные в результате анализа предпроектной ситуации исследуемого объекта — Кореновского молодежного центра.

1. Молодежный центр не обладает внешними идентификационными особенностями на фоне других молодежных организаций страны.

2. Кореновский молодежный центр не обладает собственным фирменным стилем. Организация имеет некоторый графический образ, но он характеризуется разрозненностью и отсутствием цельности.

3. Отмечено отсутствие графического языка, отражающего молодежный характер организации.

4. Обнаружено отсутствие системы навигации на местности, где Кореновский молодежный центр осуществляет свою деятельность.

5. Отмечено отсутствие наружной рекламы, информирующей о деятельности молодежного центра, а также о предстоящих мероприятиях данной организации.

6. Отсутствует оформление концертной сцены.

Учитывая определенные в процессе проектирования фирменного стиля критерии создания графического образа,





Рис. 1. Шрифтовое начертание



Рис. 2. Элементы фирменного стиля молодежного центра

было найдено шрифтовое начертание, пластический язык которого отражает молодежный характер центра (рис. 1).

В фирменной верстке складывается логическая цепочка — человек вначале обращает внимание на графическое изображение и, заинтересовавшись, начинает читать к нему текст.

Графические элементы, основанные на вариативности модуля, создают интересные для молодежи образительные композиции. Текстура построена на «иконичности» шрифтового начертания, а пурпурный цвет, объединяющий компоненты дизайн-проекта, созвучен геральдике Кореновского района. Все элементы фирменного стиля создают единый неповторимый образ Кореновского молодежного центра (рис. 2).

В результате проделанной работы была достигнута цель и выполнены поставленные проектные задачи.

Все элементы фирменного стиля составляют целостную структуру, что создает гармоничное впечатление при визуальном контакте целевой аудитории с фирменной рекламной продукцией данной организации.

Было проведено исследование, в результате которого опрошенные отметили, что фирменный стиль удался, отвечает поставленным задачам и соответствует концепции. Таким образом, результатом проделанной работы стала реализация фирменного стиля Кореновского молодежного центра в жизнь в 2014 году.

Важно отметить, что данный опыт может быть использован в дальнейшем молодыми дизайнерами в процессе дизайн-проектирования фирменного стиля любой молодежной организации России. Реализация проекта в полной мере оправдала необходимость создания индивидуального образа Кореновского молодежного центра.

#### Литература:

1. Агранович, М. Л. Положение молодежи в России. Аналитический доклад. Издательский комплекс Машмир. М., 2005. с. 3.
2. Ажгихин, С. Г. Создание проектного образа в процессе разработки рекламных изображений. Преподаватель XXI век. 2009. № 3—1. с. 187—192.
3. Марченко, М. Н. Графическая деятельность и компьютерные технологии в профессиональной подготовке будущих дизайнеров. Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 5 (21). с. 115—118.
4. Стратегия государственной молодежной политики в Российской Федерации. М., 2006. № 1760-р.

## Об организации внутренней системы оценки качества образования в условиях специальной (коррекционной) школы

Кучергина Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель  
Иркутский государственный университет

*В контексте деятельности специальной (коррекционной) школы для обучающихся с нарушением зрения представлено нормативно-правовое обеспечение организации внутренней системы оценки качества образования.*

**Ключевые слова:** качество образования, коррекционное образование, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, специальная (коррекционная) школа, внутренняя система оценки качества образования.

Обеспечение условий для образования детей с ограниченными возможностями здоровья — одна из приоритетных задач современного российского образования. В соответствии со ст. 2 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [1, с. 5]: обучающийся с ограниченными возможностями здоровья — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

Обеспечение качества образования в соответствии с установленными требованиями относится к обязанностям образовательной организации, в том числе специальной (коррекционной) школы. В соответствии со ст. 2 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [1, с. 6]: качество образования — 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.

В данном случае возникает противоречие, так как реализация федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (приказ министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1598) и федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (приказ министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1599) начнется только с 01.09.2016 г. Таким образом перед специальными (коррекционными) школами возникла проблема, каким образом оценивать качество образования до вступления в силу указанных стандартов?

Анализ нормативно-правовой и педагогической литературы, статистических показателей деятельности

специальных (коррекционных) школ Иркутской области позволил нам применительно к деятельности Государственного общеобразовательного казенного учреждения Иркутской области «Специальная (коррекционная) школа-интернат для обучающихся с нарушениями зрения № 8 г. Иркутска» (ГОКУ «Школа-интернат № 8») разработать положение, регламентирующее функционирование внутренней системы оценки качества образования. Надеемся, что данный локальный акт представляет интерес для педагогов специальных (коррекционных) школ и исследователей, занимающихся вопросами теории и практики обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Содержание положения представлено тремя разделами, представленными далее.

### 1. Общие положения

1.1. Настоящее Положение определяет функции, цели, задачи системы оценки качества образования и порядок её осуществления в ГОКУ «Школа-интернат № 8» (далее — школа).

1.2. Положение об обеспечении внутренней системы оценки качества образования разработано в соответствии со ст. 2, 28 Федерального закона «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, Уставом образовательной организации.

1.3. Основные понятия, используемые в настоящем Положении:

— Качество образования — 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.

— Оценка качества образования — процесс, в результате которого определяется степень соответствия измеряемых образовательных результатов, условий их обеспечения зафиксированной в нормативных документах системе требований к качеству образования.

— Внутренняя система оценки качества образования — целостная система диагностических и оценочных процедур, реализуемых субъектами образовательного процесса, которым делегированы отдельные полномочия по оценке качества образования, а также совокупность организационных структур и нормативных правовых материалов, обеспечивающих управление качеством образования.

— Критерий — признак, на основании которого производится оценка, классификация оцениваемого объекта.

— Мониторинг — систематическое отслеживание процессов, результатов, других характеристик образовательной системы для выявления соответствия (или не соответствия) ее развития и функционирования заданным целям.

## 2. Функции, цели и задачи внутренней системы оценки качества образования

2.1. Основные функции внутренней системы оценки качества образования:

— обеспечение требований Учредителя (министерства образования Иркутской области) к организации образования обучающихся с ОВЗ;

— удовлетворение потребности в получении качественного образования со стороны всех участников образовательных отношений;

— определение тенденций развития школы.

2.2. Целью внутренней системы оценки качества образования является получение объективной информации о состоянии качества образования, тенденциях его изменения и причинах, влияющих на его уровень.

2.3. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

— сформировать механизма единой системы сбора, обработки и хранения информации о состоянии качества образования в школе;

— выявить влияющие на качество образования в школе факторы;

— определить рейтинговые внутришкольные показатели качества образования в соответствии с требованиями действующего законодательства.

## 3. Организация внутренней системы оценки качества образования

3.1. Мероприятия по реализации целей и задач внутренней системы оценки качества образования планируются и осуществляются каждый учебный год.

3.2. Объектами оценки качества образования являются:

— качество образовательных результатов;

— качество программно-методического обеспечения образовательного процесса;

— качество организации образовательного процесса, включающее доступность образования, условия комфортности получения образования, материально-техническое обеспечение образовательного процесса.

3.3. Оценка качества образования осуществляется посредством педагогического анализа на основе получения данных из следующих информационных источников:

— мониторинг образовательных и личностных достижений, обучающихся на разных ступенях обучения, в т. ч. результатов промежуточной и итоговой аттестации;

— учет творческих и спортивных достижений, обучающихся;

— результаты внутришкольного контроля, в т. ч. отчетная документация работников школы;

— результаты социологических исследований;

— результаты проверок контрольно-надзорных органов и иные не противоречащие действующему законодательству источники информации.

3.4. Оценка качества образования осуществляется на основе критериев, характеризующих основные аспекты качества образования:

— качество образовательных результатов;

— качество образовательного процесса;

— качество образовательных условий;

Объект исследования	Критерии оценки	Показатели, ед. измерения		Инструментарий	Ответственные лица
		удовлетворительно	неудовлетворительно		
Качество образовательных результатов	Реализация учебного плана	100%	менее 100%	Отчеты педагогических работников, статистические данные, справки по итогам внутришкольного контроля и пр.	Заместитель директора по учебной работе
	Доля обучающихся, освоивших в полном объеме образовательную программу от общего количества	95%–100%	менее 95%		
	Доля выпускников, получивших документы об образовании (обучении) от общего количества	100%	менее 100%		
	Охват обучающихся, нуждающихся в проведении коррекционно-развивающих занятий, в т. ч.: логопедических, психологических, ЛФК и пр.	100%	менее 100%		

	Охват обучающихся занятиями в кружках и секциях на уровне школы от общего количества	50% — 100%	менее 50%		
	Доля обучающихся, принимающих участие в предметных олимпиадах, конкурсах, конференциях и спортивных соревнованиях на уровне школы и области от общего количества	50% — 100%	менее 50%		
	Наличие среди обучающихся участников и победителей (призёров) конкурсов, олимпиад, конференций, спортивных соревнований и пр. федерального и международного уровня	наличие	отсутствие		
	Доля выпускников школы, продолживших обучение в общеобразовательных и профессиональных организациях, организациях высшего образования от общего количества	90% — 100%	менее 90%	Статистические данные (справки с места учебы)	Классные руководители
	Доля обучающихся, совершивших правонарушения во время пребывания в школе от общего количества	0% — 5%	более 5%	Статистические данные	Классные руководители
Качество программно-методического обеспечения образовательного процесса	Разработка и реализация адаптированной основной общеобразовательной программы в соответствии с установленными требованиями	наличие	отсутствие	Анализ программ, справки по итогам внутришкольного контроля и пр.	Заместитель директора по учебной работе, руководитель школьного методического совета, педагогические работники
	Наличие рабочих программ по предметам (курсам), оформленных в соответствии с установленными требованиями	100%	менее 100%		
	Разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов (программ) в соответствии с особенностями и потребностями обучающихся	наличие	отсутствие		
Качество организации образовательного процесса, включающее доступность образования, условия комфортности получения образования, материально-техническое обеспечение образовательного процесса	Сохранность контингента обучающихся в течение учебного года	95% — 100%	менее 95%	Статистические данные	Директор
	Отсутствие несчастных случаев среди обучающихся во время образовательного процесса	отсутствие	наличие	Статистические данные, материалы расследования несчастных случаев	Педагогические работники
	Отсутствие случаев заболеваний среди обучающихся во время образовательного процесса, связанных с нарушением технических и санитарно-гигиенических требований	отсутствие	наличие	Статистические данные, медицинская документация	Медицинские работники

Доля обучающихся (1,5,11-ых классов) успешно прошедших адаптацию от общего количества обучающихся в указанных классах	90% — 100%	менее 90%	Статистические данные	Педагог-психолог
Отсутствие случаев самовольных уходов из школы проживающих обучающихся и воспитанников из числа детей-сирот и оставшихся без попечения родителей	отсутствие	наличие	Статистические данные	Педагогические работники
Осуществление работы по защите имущественных и прочих прав воспитанников из числа детей-сирот и оставшихся без попечения родителей	наличие	отсутствие	Статистические данные, материалы проверок контрольно-надзорных органов и др.	Социальный педагог
Укомплектованность педагогическими кадрами	100%	менее 100%	Статистические данные	Директор
Ежегодное повышение квалификации педагогических работников посредством прохождения курсов от общего количества	20%	менее 20%		
Удовлетворенность педагогических работников условиями работы от общего количества	90% — 100%	менее 90%	Результаты анкетирования	Руководители школьных методических объединений
Наличие и работа органов коллегиального управления, в т. ч. представляющих интересы педагогов, обучающихся и родителей (законных представителей) в соответствии с Уставом школы	наличие	отсутствие	Локальные акты, регламентирующие, деятельность коллегиальных органов управления. Результаты работы педагогического совета, совета родителей и совета обучающихся (протоколы заседаний, информация о проведенных мероприятиях и пр.).	Директор
Наличие положительных отзывов о деятельности школы в средствах массовой информации	наличие	отсутствие	Статистические данные	Директор
Отсутствие жалоб граждан, организаций о ненадлежащем оказании образовательных услуг в школе	отсутствие	наличие	Статистические данные, материалы проверок контрольно-надзорных органов и др.	Директор
Обеспечение образовательного процесса помещениями в соответствии с установленными требованиями	наличие	отсутствие	Статистические данные, материалы проверок контрольно-надзорных органов и др.	Директор

Обеспечение образовательного процесса учебниками и учебными пособиями в соответствии с установленными требованиями	наличие	отсутствие		
Обеспечение образовательного процесса дидактическими и техническими средствами обучения в соответствии с установленными требованиями	наличие	отсутствие		

3.5. Результаты оценки качества образования оформляются в виде справки ответственными лицами, указанными в п. 3.4. Положения в конце каждого учебного года

и включаются в отчет самообследования образовательной организации.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» — М.: КНОРУС, 2013. — 176 с.

## Гуманитарные технологии как концептуальная основа приобщения старшекласников к здоровому образу жизни

Леушина Марина Леонидовна, преподаватель  
Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации

Современные социально-экономические преобразования в нашей стране инициируют развитие образования переходного типа. Это обусловлено тем, что традиционная учебно-воспитательная модель постепенно меняется на личностно-ориентированную. Основанием для этой модификации явилась концепция гуманизации и демократизации образования, приоритетная задача которой — оптимизация взаимодействия личности и общества, создание условий для их эффективного развития и последующего просоциального изменения социума. Личностно-ориентированное образование мы трактуем как интегративную характеристику педагогической деятельности, направленную на конструирование специально организованной среды для применения способностей старшекласников, с опорой на их энтузиазм, любознательность, мобильность, самооценку, стремление к эмансипации, самодетерминации и самообразованию.

Личностно-ориентированный подход к образованию детерминирует инновационный тип взаимоотношений учителя и учеников. Представления о назначении человека, составляющих его личности — биологической, психологической, социальной, генеалогии поведения и эволюции должны являться приоритетным фактором конструирования образовательного процесса, в том числе, и в области здорового образа жизни.

Не является секретом, что здоровый образ жизни напрямую связан с физическим воспитанием личности. В основе физического воспитания до недавнего времени лежал нормативный подход, сущность которого заключалась в выполнении усредненных обязательных и единых для всех требований и нормативов. Данный постулат полностью противоречит идее индивидуального развития личности. Сложившееся положение детерминировало поиск количественных параметров. Но особенно негативной тенденцией являлось то, что из педагогической системы выпадал человек — основной объект деятельности. Возникло противоречие между социумом и личностью, между формами, средствами и методами, предложенными для обязательного использования, и первичными и вторичными потребностями формирующейся личности.

Квинтэссенцией данной потребности является механизм развития человечества, в сущности которого не заложена потребность выполнять чьи-либо волевые указания: «хомо сапиенс» наделен прямо противоположной потребностью в сопротивлении принуждению.

Мы убеждены, что здоровый образ жизни может быть эффективно реализован только при использовании всеобъемлющего потенциала образовательно-воспитательного характера физической культуры. Для этого необходимо создать социальные условия и опираться на инновационные технологии, инициирующие форми-

рование предпосылок для профессионально-личностного развития учителя и для самоактуализации возможностей старшеклассников в соответствии с их индивидуальными особенностями. Следует иметь в виду, что для личности характерна устойчивость поведенческих мотивов, практических действий, интересов и склонностей, обеспечивающих направленность ее деятельности [6, с. 119], что должно в обязательном порядке учитываться при организации перманентного здорового образа жизни.

Обеспечить реализацию здорового образа жизни старшеклассников возможно, по нашему представлению, реализуя гуманитарные технологии, суть которых состоит в целенаправленном, тактичном влиянии на поведение школьников. Прежде всего, это конструирование условий и ситуаций, способствующих выбору старшеклассником желаемого учителем результата.

Тактичность и деликатность влияния состоит в том, что конструируемая учителем ситуация демонстрирует для старшеклассников позитивные стороны желаемого поведения (за счет анализа возможных перспектив) и логичность принимаемого решения. Самое важное то, что желаемое для учителя поведение старшеклассников становится необходимым и единственным для самого школьника. Налицо союз в реализации педагогической задачи.

Ряд ученых (В. Грановский, В. Осипов, М. Карижский и другие) трактуют гуманитарные технологии как конгломерат способов деликатного, тактичного влияния, используемых для модификации современного социума в общество открытое, помнящее свою историю и заботящееся о будущем как перспективная структура и необходимое для жизни новое социальное пространство, нацеленное на конструирование позитивных витальных стратегий, приводящих к эффективному самостроительству. Это влияние инициирует новую социальную роль, где «человек человеку человек» [3].

Самым хрупким инструментом гуманитарных технологий является управление поведением. Происходит не волевое принуждение старшеклассников к выбору его, а создание таких обстоятельств, когда выбор естественен, а действия школьников могут варьироваться и в конце концов выбираться ими самостоятельно. Управление поведением — это деятельность в условиях конкуренции инноваций. Нам представляется, что поведение индивида пролонгирует инициативу в перспективном пространстве. Учитель должен осознать, что формирование желательного для него поведения старшеклассника будет реальным в том случае, если сам школьник ощущает его перспективы и заинтересованность в нем.

Было бы несправедливым утверждать, что отдельных составляющих гуманитарных технологий никогда не было в традиционной отечественной системе образования. Мало того, что они присутствовали в нем, но и сам учебно-воспитательный процесс — это менеджмент учителем поведения ребенка для достижения саногенных педагогических задач.

Нам импонирует точка зрения В. Мацкевича, который отметил: «то, что раньше решалось традиционно, было не всегда отрефлектировано, не всегда представлено в мышлении, осознано, в современных же реалиях этот процесс технологизирован и требует мыслительной проработки и анализа» [5]. Если задуматься над вопросом о генеалогии гуманитарных технологий, то можно констатировать, что они появились вследствие неудовлетворительного результата образовательной деятельности, но возможности ее улучшения при применении традиционных технологий (политических, социологических, педагогических) были исчерпаны. Эффект применения гуманитарных технологий обусловлен ориентированностью на использование дополнительного «антропогенного» ресурса.

Анализ результатов исследования Г.А. Бордовского, А.П. Валицкой, занимающихся вопросами использования гуманитарных технологий, позволил нам прийти к постулату, что гуманитарные технологии — это технологии повышения эффективности деятельности, в которой они нашли применение вследствие опоры на интересы, потребности, мотивы личности [1, 2]. А. Гор констатирует, что дефиниция «технология» включает не только орудия труда и устройств, но и системы и методы организации, увеличивающие возможность демонстрировать макрофакторам социализации — космосу, планете, миру свое волевое начало. Он писал: «Любой набор процессов, расширяющих наши возможности и облегчающих выполнение определенных задач, можно считать технологией» [4].

Полагаем, что расширение возможностей целесообразно соотносить с идеей повышения эффективности как приоритетной характеристики гуманитарных технологий. На основании вышеизложенного, можно выделить закономерности, обосновывающие необходимость изучения и внедрения гуманитарных технологий в области здорового образа жизни.

1. Педагогические закономерности выявили, что изменение парадигмы образования, ориентирующейся на интересы и потребности школьников, инициировали необходимость конструирования условий, способствующих максимальной самоактуализации старшеклассников в реализации ими здорового образа жизни.

2. Психологические закономерности обусловлены несостоятельностью прежних методов, форм, средств обучения, возможности которых оказались исчерпанными в современных реалиях. Новая социально-культурная ситуация требует конструктивной, безопасной, саногенной здоровьесберегающей среды, инициирующей просоциальную витальную стратегию.

3. Экономические закономерности обусловлены наличием рыночных отношений в современной социально-политической ситуации России и диктующих необходимость подготовки конкурентоспособного, думающего, креативного специалиста, в контексте нашего исследования, учителя, обладающего необходимыми социальными и витальными компетенциями.

4. Информационные закономерности обусловлены возросшим потоком информации, в котором грамотный учитель должен почерпнуть единственно верную, конструктивную информацию о здоровом образе жизни как необходимом условии социально зрелого, социально закаленного и ответственного индивида, который может и должен сказать: «Нет» всем деструктивным проявлениям негативной среды.

Изучение педагогической теории и практики позволило определить ряд требований, которым должны соответствовать гуманитарные технологии, чтобы обеспечить эффективное приобщение старшеклассников к здоровому образу жизни.

Во-первых, это требование универсальности, предполагающее реализацию гуманитарных технологий в любой области, связанной с парадигмой «человек-человек». Во-вторых, гуманитарные технологии должны быть комплексными. Они учитывают неиспользованные резервы и надстраиваются на реальную деятельность школьников по осуществлению здорового образа жизни. В-третьих, неповторимость гуманитарных технологий, как ключевое требование, обусловлена конструированием новых подходов в зависимости от условий осуществления их деятель-

ности, индивидуальных особенностей учителя и старшеклассников. В-четвертых, диагностичность гуманитарных технологий обеспечивается приобретением естественно-научных знаний о «хомо сапиенс» и изучении механизмов его поведения. Диагностический научно-исследовательский инструментальный используется и как средство реализации личностно-ориентированного подхода.

Гуманитарные технологии в области здорового образа жизни являются по своей сути новаторскими, направленными на конструирование и реализацию инноваций в деятельности педагогического коллектива, ориентирующих своих воспитанников на здоровый образ жизни, на использование моделей и стратегий поведения, вызывающих качественные изменения в образе жизни подростка. Установка на здоровый образ жизни в новых социально-культурных реалиях приводит к пересмотру теоретико-прикладных исследований в логике того, что научные явления изучаются по их назначению для конструктивной, качественной, гармоничной жизни человека, по их предназначению в эволюции человека. Этим во многом детерминируется и осознание значимости использования гуманитарных технологий в области здорового образа жизни и здоровьесбережения.

#### Литература:

1. Бордовский, Г.А. Марш-бросок в будущее, или Акцент на гуманитарные технологии: интервью Н. Александина // Учительская газета. 2008. № 12 (18 марта). [Электр. ресурс] URL: <http://www.ug.ru/issues07/?action=topic&toid=3791> (дата обращения: 09.10.2015).
2. Валицкая, А.П. Нравственно-эстетические универсалии культуры и гуманитарные технологии // Вестник Герценовского университета. 2008. № 3 (53). СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена. с. 41–49.
3. Грановский, В., Осипов, В., Карижский, М. (1998) Инструменты влияния [Электр. ресурс] // Сетевой проектный журнал XYZ. URL: <http://www.uis.kiev.ua/discussion/impact.html> (дата обращения: 09.10.2015)
4. Елисеев, С.М. Проблемы и парадоксы гуманитарных технологий // Гуманитарные технологии и политический процесс в России: сб. статей/под ред. Л.В. Сморгунова. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. с. 21–34
5. Мацкевич, В.В. Проблемы образования XXI века // Проблемы образования и квалификации педагогов. Тезисы докладов международной конференции. Мн. 1989. т. 1
6. Овчинников, О.М. Проблема актуализации потенциала личности дезадаптированного старшеклассника. Научное мнение. 2013. № 5. с. 119–122

## Игра в жизни, воспитании и обучении детей дошкольного возраста

Логвинова Олеся Юрьевна, инструктор по физической культуре;  
 Мещерякова Снежанна Викторовна, инструктор по физической культуре;  
 Денисова Аида Баходдиновна, музыкальный руководитель;  
 Кеворкова Кристина Игоревна, педагог-психолог  
 МБДОУ ЦРР детский сад № 31 «Журавлик» (г. Старый Оскол, Белгородская обл.)

На сегодняшний день педагогика и психология ставят перед системой дошкольного воспитания цель — подготовить гармонично развитого, разносторонне развитого ребёнка к поступлению в школу.

Личные качества ребёнка формируются в активной деятельности, которая является ведущей на каждом возрастном этапе. В дошкольном возрасте такой деятельностью является игра. Уже на ранних и старших возрастных



ступенях именно в игре дети имеют наибольшую возможность быть самостоятельными, по своему желанию обобщать со сверстниками, реализовывать и углублять свои знания и умения.

Игра для них — способ познания окружающего. Играя, они изучают цвета, форму, пространственные отношения...».

Дошкольное детство — короткий, но важный период становления личности. В эти годы ребёнок приобретает первоначальное знание об окружающей жизни, у него начинает формироваться определённое отношение к людям, к труду, вырабатываются навыки и привычки правильного поведения, складывается характер.

Основной вид деятельности дошкольного возраста, как мы уже знаем, является игра, в процессе которой развиваются внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость и другие качества.

**Игра с психологической точки зрения**, это ведущая деятельность в дошкольном возрасте, она оказывает значительное влияние на развитие ребенка. Прежде всего, в игре дети учатся полноценному общению друг с другом.

Игра способствует становлению не только общения со сверстниками, но и произвольного поведения ребенка.

Игра — главная сфера общения детей; в ней решаются проблемы межличностных отношений, приобретается опыт взаимоотношений людей.

Дошкольное детство — период, в котором идет активное развитие высших психических функций и всей личности в целом. Стремительно развивается речь, появляется творческое воображение, особая логика мышления, подчиняющаяся динамике образных представлений. Это время первоначального становления личности. Возникновение эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнение и осознание переживаний, обогащение новыми чувствами и мотивами эмоционально-потребностной сферы, наконец, появление первых существенных связей с миром и основ будущей структуры жизненного мира — вот главные особенности личностного развития дошкольника.

Игра для детей дошкольного возраста — источник глобальных переживаний динамичности собственного Я, проба силы самовоздействия. Ребенок осваивает собственное психологическое пространство и возможность жизни в нем, что дает импульс к развитию всей личности в целом.

Существует несколько групп игр, развивающих интеллект, познавательную активность ребенка.

I группа — предметные игры, как манипуляции с игрушками и предметами. Через игрушки, предметы — дети познают форму, цвет, объем, материал, мир животных, мир людей и т. п.

II группа — игры творческие, сюжетно-ролевые, в которых сюжет — форма интеллектуальной деятельности.

Существуют разные виды игр, характерных для детского возраста. Это подвижные игры (игры с правилами),

дидактические, игры — драматизации, конструктивные игры.

Особое значение для развития детей в возрасте от 2 до 7 лет имеют творческие или ролевые игры. Они характеризуются следующими особенностями:

1. Игра представляет собой форму активного отражения ребенком окружающей его жизни людей.

2. Отличительной особенностью игры является и сам способ, которым ребенок пользуется в этой деятельности. Игра осуществляется комплексными действиями, а не отдельными движениями (как, например, в труде, письме, рисовании).

3. Игра, как и всякая другая человеческая деятельность, имеет общественный характер, поэтому она меняется с изменением исторических условий жизни людей.

4. Игра является формой творческого отражения ребенком действительности. Играя, дети вносят в свои игры много собственных выдумок, фантазии, комбинирования.

5. Игра есть оперирование знаниями, средство их уточнения и обогащения, путь упражнения, и развития познавательных и нравственных способностей, сил ребенка.

6. В развернутой форме игра представляет собой коллективную деятельность. Все участники игры находятся в отношениях сотрудничества.

7. Разносторонне развивая детей, сама игра тоже изменяется и развивается.

В любой игре содержится **два типа правил — правила действия и правила общения с партнерами.**

**Правила действия** определяют способы действий с предметами, общий характер движений в пространстве (темп, последовательность и т. д.)

**Правила общения** влияют на характер взаимоотношений участников игры (очередность выполнения наиболее привлекательных ролей, последовательность действий детей, их согласованность и т. д.). Так, в некоторых играх все дети действуют одновременно и одинаково, что сближает их, объединяет, учит доброжелательному партнерству. В других играх дети действуют по очереди, небольшими группами. Это дает возможность ребенку наблюдать за сверстниками, сравнивать их умение со своим. И, наконец, в каждом разделе содержатся игры, в которых ответственная и привлекательная роль выполняется по очереди. Это способствует формированию смелости, ответственности, приучает сопереживать партнеру по игре, радоваться его успехам.

Эти два правила в простой и доступной для детей форме, без назидательности и навязывания роли со стороны взрослого приучают малышей к организованности, ответственности, самоограничению воспитывают умение сопереживать, внимательно относиться к окружающим.

Но все это становится возможным только в том случае, если игра, разработанная взрослым и предложенная ребенку, в готовом виде (т. е., с определенным содержанием и правилами) активно принимается ребенком и становится его собственной игрой. Доказательствами того,

что игра принята, являются: просьба детей повторить ее, выполнение тех же игровых действий самостоятельно, активное участие в той же игре при повторном ее проведении. Только если игра станет любимой и увлекательной, она сможет реализовать свой развивающий потенциал.

Развивающие игры содержат условия, способствующие полноценному развитию личности: единство познавательного и эмоционального начал, внешних и внутренних действий, коллективной и индивидуальной активности детей.

При проведении игр необходимо, чтобы все эти условия были реализованы, то есть, чтобы каждая игра приносила ребенку новые эмоции умения, расширяла опыт общения, развивала совместную и индивидуальную активность.

Действительность, которая отображается в игре, в зависимости от сюжета игры подразделяются на следующие темы:

- труда;
- бытовые;
- с общей тематикой.

Длительность сюжетной игры:

- в младшем дошкольном возрасте (10–15 мин.);
- в среднем дошкольном возрасте (40–50 мин);
- в старшем дошкольном возрасте (от нескольких часов до дней).

#### **Содержание игры**

Содержание — то, что отображается ребенком, как характерный момент деятельности и отношениями между взрослыми.

1. предметная деятельность;
2. отношения между людьми;
3. поведение людей.

#### **Структура сюжетно — ролевой игры:**

- роли, которые исполняют дети в процессе игры;
- игровые действия, с помощью которых дети реализуют роли;
- игровое использование предметов, реальные замечаются игровыми.
- отношения между детьми, выражаются в репликах, замечаниях, регулируется код игры.

#### **Театрализованные игры**

Театрализованные игры — разыгрывание в особах определенного литературного произведения и отображение с помощью выразительных способов (интонации, мимики, жестов) конкретных образов.

Театрализованные игры:

- 1) игры-драматизации;
- 2) игры на темы литературных произведений.

Игра — драматизация особый вид деятельности детей дошкольного возраста. Драматизировать — изображать, разыгрывать в особах литературное произведение.

Сюжет игры, последовательность событий, ролей, поступков героев, их речь определяется текстом литературного произведения.

**Игры в воде** являются наиболее эффективным средством начального обучения плаванию. Они формируют

у детей самые первые, необходимые для плавания движения, дают начало развитию физических качеств. С помощью подвижных игр в воде воспитываются воля, характер, чувство товарищества. Важнейшее значение этих игр состоит в том, что они одновременно развивают моторную и психическую сферы деятельности ребенка.

Сам по себе приход ребенка в бассейн и первый вход в воду создают значительную эмоциональную нагрузку. Поэтому желательно провести с детьми предварительные беседы, в которых объяснить необходимость умения плавать для каждого человека, рассказать о том, что плавание — наиболее эффективный вид физической культуры для укрепления здоровья, а также — об огромном удовольствии, доставляемом плаванием.

Необходимо учитывать предшествующую нагрузку, настроение и состояние занимающихся, температурные условия. Регулировать нагрузку следует перерывами, которые нужно использовать для дополнительных объяснений или поправок. Окончание игры должно быть своевременным, продолжительность игры зависит от количества участников, возраста. Желательно, чтобы участники приобрели определенный навык, но не переутомились.

Игра является одним из важных средств физического воспитания детей дошкольного возраста. Они способствуют формированию и совершенствованию жизненно необходимых движений, всестороннему физическому развитию и укреплению здоровья, воспитанию положительных моральных и волевых качеств.

Обязательным условием успешного проведения любых игр является учёт индивидуальных особенностей каждого ребёнка. Поведение его в игре во многом зависит от имеющихся двигательных навыков, типологических особенностей нервной системы. Активная двигательная деятельность тренирует нервную систему ребёнка, способствует уравниванию процессов возбуждения и торможения. Подбор и планирование игр зависит от условий работы в каждой возрастной группе: общего уровня физического и умственного развития детей, их двигательных умений, состояния здоровья каждого ребёнка, времени года, особенностей режима, места проведения, интересов детей. В нашем детском саду ежедневно проводят прогулки, насыщают их играми и различными физическими упражнениями. Разнообразие игр по содержанию и организации детей подбирают их с учетом времени дня, условий проведения, возраста детей, их подготовленности, а также в соответствии с поставленными задачами:

- укрепление и оздоровление организма детей;
- формирование необходимых навыков движений;
- создание условий для радостных эмоциональных переживаний детей;
- воспитание у них дружеских и взаимоотношений и элементарной дисциплинированности;
- умения действовать в коллективе сверстников;
- развитие их речи и обогащение словаря.

В свободное от занятия время дети часто устраивают игры, в которых музыке отводится значительная

роль. Например, играя в «концерт», «музыкальное занятие», «цирк» и т. д., дети вспоминают и исполняют знакомые песни, танцы, хороводы, импровизируют, сочиняя собственные песенки и подбирая их на металлофоне или другом музыкальном инструменте.

Даже если дети играют в игры, не связанные с музыкальной тематикой, музыка, разнообразное музыкальное сопровождение в них тоже может иметь место. Так, дети часто используют различные музыкальные инструменты для того, чтобы дать сигнал для отправления поезда, парохода. Веселая песенка, исполняемая детьми, может сопровождать их «путешествие» на автомобиле. Мальчики, играя в «солдат», четко маршируют под звуки барабана, «аккомпанируют» себе, отстукивая ритмический рисунок песни с помощью кубиков, палочек и т. д.

Существенную роль в музыкальном воспитании детей играют музыкально-дидактические игры, которые развивают музыкальный слух, творческие способности ребенка, помогают в игровой форме усваивать элементы нотной грамоты. Некоторые из них предварительно разучиваются на занятиях. В повседневной жизни воспитатель повторяет, закрепляет с детьми эти игры и знакомит с новыми.

Во многих музыкально-дидактических играх используются детские музыкальные инструменты (металлофон, цитра, колокольчики, бубен, барабан, треугольник и др.). Так, в игре на различение тембра воспитатель поочередно играет на разных детских инструментах и обращается к каждому играющему с просьбой назвать инструмент, который звучал, или найти среди карточек, разложенных на столе, ту, на которой изображен этот инструмент.

Для дидактической игры на различение ритма воспитатель заранее готовит карточки с условной записью рит-

мического рисунка знакомых детям попевок из «Музыкального букваря» («Андрей-воробей», «Считалочка», «На лыжах», «Я иду с цветами» Е. Тиличевой). Перед началом игры каждый играющий выбирает себе музыкальный инструмент (металлофон, триолу, бубен, погремушку и т. д.) Воспитатель показывает детям карточки, на которых в виде чередующихся прямоугольников и квадратов разного цвета, условно обозначающих четверти и восьмые, «записан» ритм попевок. Сначала дети прохлопывают ритмический рисунок, изображенный на карточке, затем исполняют его на музыкальных инструментах и называют попевку. Выигрывает тот, кто правильно назовет большее количество попевок.

С помощью магнитофона, электропроигрывателя можно организовать игру на различение характера танцевальной музыки. Слушая танцевальную музыку в грамзаписи, дети стараются определить, что это — полька, вальс или русская плясовая. Определить характер музыки иногда помогают движения под нее. Двигаясь под музыку, дети как бы проверяют, правильно ли они назвали танец, подходят ли их движения к данной музыке.

Игра широко используется и как средство эстетического воспитания, потому что дети отражают окружающий их мир через роль, образ. Огромное значение в игре имеет воображение — создание образов на основе ранее полученных впечатлений. Все это позволяет углублять эстетические переживания детей. Нередко в играх они украшают свои постройки, используют элементы ряжения, что содействует воспитанию художественного вкуса.

Таким образом, игра является средством всестороннего воспитания и развития детей.

#### Литература:

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология. — Екатеринбург, 1999 г.
2. Эльконин, Д. Б. Игра и психическое развитие ребенка — М., 1978 г.
3. Воротникина, И. М. Физкультурно-оздоровительная работа в ДОУ. — М.: Энас, 2006
4. Глазырина, Л. Д., Овсянкин В. А. Методика физического воспитания детей дошкольного возраста: Пособие для педагогов дошко. учреждений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999
5. Зайцев, А. А., Конеева Е. В., Полещук Н. К., Соллогуб С. А. Физическое воспитание дошкольников: Учеб. пособие/Калинингр. ун-т. — Калининград, 1997. — 71 с
6. Васильев, В. С. Обучение детей плаванию. — М.: Физкультура и спорт, 1989.
7. Викулов, А. Д. Плавание. — М.: ВЛАДОС — ПФССС, 2003.
8. Кардамова, Н. М. Плавание: Лечение и спорт. — Ростов на Дону: Феникс, 2001.
9. Анисимова, Г. И. 100 музыкальных игр для развития дошкольников. Старшая и подготовительные группы/Анисимова Г. И. Худож.: Е. А. Афоничева, В. Н. Куров. — Ярославль: Академия развития, 2008. — 96 с.
10. Бодраченко, И. В. Музыкальные игры в детском саду для детей 5—7 лет/Ирина Бодраченко. — М.: Айрис-пресс, 2009. — 176 с.

## Аудирование — один из главных компонентов обучения иностранному языку

Мазенцева Елена Анатольевна, учитель английского языка  
ГБОУ СОШ № 14 (Самарская область, г. Жигулевск)

**А**удирование — это активный мыслительный процесс, направленный на восприятие, узнавание и понимание новых речевых сообщений, что предполагает творческое комбинирование навыков и их активное применение, соответственно изменившейся ситуации.

Хорошо развитые навыки смыслового восприятия речи свидетельствуют о достижении уровня свободного продуцирования речи. И наоборот, слабые неразвитые навыки восприятия речи на слух показательны для репродуктивного владения речью. В традиционной методике и практике обучения аудированию обычно акцентируются приемы слухового подражания механическому повторению и метод «моделей». Важность и обязательность этих приемов для развития навыков аудирования несомненны, но это не исключает их вспомогательной роли. Дополнительные трудности создает ослабленная возрастная способность учащихся к «механическому» запоминанию. Поэтому, можно сделать вывод, что при обучении языку в учебных группах основную роль играет не «механическая» память, а сознание и внимание. При обучении аудированию необходимо основной упор уделять не подражанию и повторению отдельных языковых моделей, а сознательное аналитическое понимание учащимися этих моделей, их правильное использование, их структура и место в языковой модели языка.

Для эффективного развития навыков аудирования предполагается использование следующих методических установок:

— приступить к развитию навыков аудирования на материале монологической речи;

— предъявляемые аутентичные тексты на аудирование по объему должны быть небольшими, а по тематике должны отражать проблемы, касающиеся интересов учащихся;

— по мере достижения реальных ощутимых результатов по аудированию текстов необходимо расширять вокабуляр учащихся с последующим использованием усвоенной лексики в устной речи;

— предъявлять к аудированию тексты с общей социальной тематикой и диалоги на разговорно-бытовые темы, следует убедившись в том, что литературные тексты воспринимаются учащимися на слух легко и быстро;

— при подборе текстовых отрывков для аудирования, следует руководствоваться методическими принципами заинтересованности и мотивации учащихся. Тексты должны быть информативными.

— обучение языковым и речевым моделям следует проводить не путем механических повторений и подражания, но непременно в сочетании с языковыми правилами и в сопоставлении с родным языком:

— сочетать приемы подражания и повторения с аналитическим объяснением системы изучаемого языка в целом, и с определением структуры данной языковой категории в частности т. к. решающую роль играет понимание.

Важным для оптимизации процесса обучения аудированию является — регулярность, последовательность и рациональность использования современных компьютерных средств обучения иностранным языкам. Последовательность и взаимодействие применения современных средств обучения, с их правильным варьированием в процессе организации упражнений в аудировании.

Следует иметь в виду, что как подготовительные так и речевые упражнения, должны использоваться при обучении аудированию одновременно, но процентное соотношение их в зависимости от периода обучения и уровня сформированности навыка будет меняться. На начальном этапе обучения, большой процент должны составлять подготовительные упражнения, позднее постепенно их количество уменьшается так, что в соответствии с этим на продвинутом этапе больший процент упражнений на аудирование должны составлять речевые упражнения. Речевые упражнения выполняются с самого начала обучения аудированию на материале связного текста. Постепенно с помощью аудиоматериалов формируются такие сложные умения как: расчленение высказывания на смысловые группы: понимание основной мысли на уровне смысловых отрывков: понимание предмета высказывания и понимание главной мысли сообщения. Одной из важных составляющих обучения процессу аудированию является — регулярность, последовательность и рациональность аудио и аудиовизуальных информационных средств. Последовательность и взаимодействие применения данных информационных средств связаны с их правильным варьированием в процессе обучения аудированию. Следует принять во внимание, что как подготовительные, так и речевые упражнения должны использоваться при обучении аудированию одновременно, но процентное соотношение их в зависимости от периода обучения и уровня сформированности навыка будет меняться. На начальном этапе обучения больший процент должны составлять подготовительные упражнения, позднее постепенно количество их уменьшается так, что в соответствии с этим на продвинутом этапе обучения аудированию больший процент упражнений должны составлять речевые упражнения. Овладение языковым материалом и речевыми навыками одновременно и параллельно в одном и том же коммуникативном задании, наряду с решением коммуникативной задачи поскольку только речевой навык прочен и способен к переносу новых ситуаций общения. Усвоенные речевые образцы служат материалом общения при мо-

нологической и диалогической модели общения. Речевые образцы накапливаются и являются материалом для анализа и обобщения языкового ситуативного материала, формируют системное знание о языке его грамматике и словообразовательных средствах. Следует обеспечить овладение навыками, умениями, знаниями по предмету — обучать общению на языке развивать память, внимание, мышление обучаемых, формировать умение, делать выводы и обобщения, расширить кругозор, повысить культурный уровень. Предусмотренные современные средства обучения направлены на развитие всех видов коммуникативной деятельности: аудирования, говорения (развитие монологической и диалогической речи) чтения и письма. Обучение всем видам коммуникации осуществляется в тесной взаимосвязи, но при дифференцированном подходе к формированию каждого из них.

Аудирование составляет основу общения, так как с него начинается овладение устной коммуникацией. Формирование умения понимать на слух иноязычную речь начинается с введения текстов-полилогов и продолжается пронизывая весь учебный процесс. Развитию диалогической речи способствует, как характер основных текстов-полилогов, так и организация всего учебного процесса через общение. Монологическое высказывание, как правило являются частью диалога и поэтому контекстуально и ситуативно-обусловлены и ограничены по видам речевой деятельности и упражнений. Все монологические высказывания являются органичными и естественными компонентами диалога. Речевые ситуации с точки зрения восприятия и понимания можно поделить на:

- 1) Ситуация, на основе увиденного и услышанного непосредственно:
- 2) Ситуации, связанные с каждодневным опытом обучаемых:
- 3) Ситуации, основанные на жизненной практике обучаемых:
- 4) Ситуации, которые не опираются на жизненный опыт обучаемых и воспринимаются ими благодаря воображению.

Создание и использование коммуникативной ситуации предусматривает, в первую очередь, активизацию речевой деятельности учащихся, мобилизацию их на осуществление речевого контакта в определенных ситуациях. В связи с этим основной задачей учителя при реализации коммуникативной задачи — является умение управлять речевым общением, оказывать обучаемым речевую поддержку, которая заключается в конкретизации общения и обеспечении учеников необходимым лексико-грамматическим материалом и навыками использования их в речи. Это и является целью первого этапа обучения аудированию и говорению.

Известно, что различные лексико-грамматические темы и синтаксические конструкции легко совмещаются с теми или иными разговорными ситуациями. Поэтому, целесообразнее работать с лексикой по аудированию через знакомые речевые ситуации. Речевые ситуации, как один

из стимулов речевой деятельности, все чаще находят свое применение в постановке одних и тех же, как учебных так и жизненных задач. Учебно-речевые ситуации, как один из стимулов речевой деятельности учащихся находят свое применение в работе с аудированием и ставит учащихся в условия однотипные с естественными, стимулирующие подобные речевые реакции. При этом, речевые высказывания максимально приближаются к естественному акту коммуникации. Неподготовленное высказывание является управляемым процессом, так как создавая воображаемую ситуацию учитель прогнозирует возможную речевую ситуацию. Так при прослушивании текста для учеников 6 класса; «A barking dog doesn't bite» после прослушивания текста и ответов на вопросы по тексту, отработки ключевых слов и выражений по данному тексту необходимых для пересказа, можно предложить задания типа: 'Какая пословица на русском языке подходит к данному рассказу?» или предложить следующие задания: Как ты поступишь в данной ситуации? — опиши твою реакцию. Слова твоего папы в данной ситуации? Подберите 3—4 пары словосочетаний по формуле прилагательное плюс существительное.

Text for audition: A barking dog doesn't bite.

Sam is a little boy. He is only 5 years old. He likes to go for a walk with his father. Once on Sunday his father says: "Sam, put on your cap and coat. We go for a walk." Sam is happy. In a moment he says: "Daddy, I am ready." They go out into the street. Suddenly they see a big black dog. The dog begins to bark. Sam is afraid of the dog and wants to run home. But his father stops him and says: "Don't be afraid Sam! Don't you know the proverb: A barking dog doesn't bite?" "Yes," — says Sam: "I know the proverb, you know the proverb. But does the dog know this proverb too?"

Key-words and expressions to the text.

1. to go for a walk
2. to go out
3. to put on cap and coat
4. to bark
5. to bite
6. a proverb

Some questions to the text.

1. What can you tell about Sam?
2. What does Sam's Father says once on Sunday?
3. Where do Sam and his father meet a big black dog?
4. What proverb does father ask his son?
5. What is Sam's reaction?

Стимулируя речевую реакцию учеников, учебно-речевые ситуации развивают мышление, будят воображение, учат их выражать свои мысли на иностранном языке, т. е. способствуют формированию самостоятельной умственной деятельности. Обучение в связи с заданной ситуацией способствует формированию устойчивых и действенных познавательных процессов. Еще одно важное качество речевых ситуаций: способность формировать умение, логически правильно излагать мысли, что обеспечивается в результате определенной последовательной подачи ситуаций и их логической взаимосвязью. Речевые

ситуации должны развивать навыки и умения, использовать изученный лексико-грамматический материал. Ситуации должны быть подобраны таким образом, чтобы они обеспечивали перенос навыков и умений в новые речевые условия, то в процессе самостоятельного высказывания происходит дальнейшее произвольное запоминание

языкового материала. Широкое использование ситуаций в целях развития речевой и языковой компетенции способствует формированию мотивации речевой деятельности, воспитывает навыки группового общения, делает учеников инициативными и уверенными в своих знаниях и способностях.

Литература:

1. Арнольд, И. В. Стилистика: Современный английский язык. М., 2002, — 247 с.
2. Абрамова, Л. П. Оптимизация процесса обучения в неязыковом вузе. Сборник научных трудов. Ташкент-1996 г.
3. Зимняя, И. Я. Педагогическая технология. - Ростов-на-Дону.: Феликс. 1997 — 47 с.
4. Перевод в современном мире [Электронный ресурс]: В. А. Бирюков и др. - М.: РУДН. 2012. — 1 опт. диск.

## Социально-педагогическое проектирование как технология социального воспитания детей

Мазурик Мария Ивановна, аспирант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

*Исследованы различные подходы к социально-педагогическому проектированию современного ДОО, разработанные в современной дошкольной педагогике. Представлен анализ потенциальных возможностей технологии проектирования ДОО на основе Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования в современной дошкольной образовательной организации, рассмотрено проектирование, как технология социального воспитания.*

**Ключевые слова:** проектная деятельность, ФГОС дошкольного образования, образовательные и воспитательные возможности ДОО, развитие детей, сотрудничество взрослого и ребёнка, образовательный результат.

Современное развитие качественного образования невозможно без построения следующих элементов: преддошкольного, дошкольного, школьного и высшего образования. Социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей в дошкольном образовательном учреждении является одним из элементов современной системы образования. В Законе Российской Федерации «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266—1 сформулированы принципы государственной политики в области образования «общедоступность образования, адаптированность системы образования, к уровням и особенностям развития и подготовки воспитанников» (статья 2). Социальная политика государства в сфере образования ориентирована на развитие преддошкольного образования, что является наиболее эффективным с точки зрения социально-педагогического проектирования долгосрочных социальных и образовательных программ.

Отечественная педагогика большое внимание уделяет исследованиям процессов педагогического влияния на социальные взаимодействия человека в течение всех возрастных периодов жизни и в различных сферах его микро-

Приоритетными направлениями в области социальной педагогики являются исследования в области социального развития, социальной адаптации детей, социализации в условиях дошкольного образовательного учреждения. Адаптация в научных исследованиях рассматривается в четырех основных аспектах: медико-биологическом (Р.М. Баевский, А.А. Солнцев, Р.В. Танкова-Ямпольская), психологическом (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Л. Колберг, Р. Мертон, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), социологическом (Дж.Г. Мид, Т. Парсонс), педагогическом (Р.К. Айсина, Н.М. Аксарина, Л.Н. Галигузова, О.И. Давыдова, А.В. Иванов, И.А. Липский, А.В. Мудрик, С.Л. Новоселова и др.).

Социально-педагогическое проектирование является уникальным средством обеспечения сотрудничества, творчества детей, педагогов и родителей, способом реализации личностно-ориентированных подходов к дошкольному образованию.

Таким образом, педагогическое проектирование — это процесс создания проекта, который отражает решение той или иной проблемы. Представляет собой деятельность, осуществляемую в условиях образовательного процесса

и направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития.

Вместе с тем в условиях развития системы дошкольного образования, большое внимание уделяется проблемам обеспечения стандарта качества дошкольного образования. Прежде всего, формированию в ДОО образовательного пространства, стимулирующего детскую инициативу и самостоятельность, творчество, свободу выбора, двигательную и познавательную активность детей, сотрудничество взрослого и ребёнка.

Тем самым использование проекта в дошкольной образовательной практике рассматривается как педагогическая инновация, так как в основу метода проектов заложена идея о направленности познавательной деятельности дошкольников на результат, который достигается в процессе совместной работы педагога, детей над определённой практической проблемой (темой).

Проектная деятельность представляет собой особый вид интеллектуально — творческой деятельности; совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности; способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Особенностью проектной деятельности в дошкольной системе образования является то, что ребенок еще не может самостоятельно найти противоречия в окружающем, сформулировать проблему, определить цель (замысел). Поэтому в воспитательно-образовательном процессе ДОО проектная деятельность носит характер сотрудничества, в котором принимают участие дети и педагоги ДОО, а также вовлекаются родители. Родители становятся непосредственными участниками образовательного процесса, обогащая свой педагогический опыт, испытывая чувство сопричастности и удовлетворения от своих успехов и успехов ребенка.

Педагогическое проектирование позволяет интегрировать сведения из разных областей знаний для решения одной проблемы и применять их на практике. Процесс обучения становится не только более экономным, но и более интересным. Проектная деятельность развивает наблюдательность, творческое и критическое мышление, самодисциплину, культуру речи, позволяет участникам быть более активными в дошкольной жизни, способствует развитию у детей и педагогов навыков общения в группе, умение отстаивать и доказывать свою точку зрения, умения публичного выступления.

Метод проектов рассматривается как набор смоделированных ситуаций, реализация предметных областей, технология моделирования и организации образовательных ситуаций, в которых ставятся и решаются собственные проблемы.

Методологическую основу педагогических проектов глубоко раскрыли ученые — педагоги Т.А. Куликова и О.И. Давыдова.

Т.А. Куликова к особенностям метода проектов относит такие характеристики как эффективность, полипарадигмальность, отсутствие единого подхода, постоянное совершенствование, постоянное совершенствование технологии в течение длительного времени [3, с. 48].

О.И. Давыдова педагогический проект рассматривает как мотивационный целенаправленный способ изменения педагогической действительности и упорядоченной профессиональной деятельности, а также комплект документов, отражающих цели проектирования, состав, структуру объекта проектировочных усилий, логику проектирования, ресурсное обеспечение процесса реализации проекта [2, с. 48].

В современных педагогических исследованиях, например, в работах Е.С. Полат [8], проектная деятельность трактуется как интегративный вид деятельности, синтезирующий в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, коммуникативной деятельности: изучаются вопросы формирования инициативы в игре, в общественно полезной деятельности.

И.В. Никитина в своем исследовании проектной деятельности как средства организации образовательной среды определяет воспитательный проект как дидактическое средство, позволяющее обучать проектированию, т.е. целенаправленной деятельности по нахождению способа решения проблемы путем решения задач, вытекающих из этой проблемы при рассмотрении ее в определенной ситуации.

Использование метода проекта в образовательном процессе ДОО помогает научиться работать в команде, вырабатывается собственный алгоритм действий для достижения поставленной цели.

Социально-педагогические проекты, как правило, характеризуются протяженностью во времени. Они рассчитаны на работу с детьми и родителями во время всего учебного года. Не говоря уже о сотрудничестве со специальными отделами Управ, со СМИ и др. Социально-педагогический проект, начавшись в одном учебном году, может продолжаться из года в год, переродившись в организацию музея или в собственное, авторское направление в работе.

Как показывает практика, управление оказывает эффективное, целенаправленное и регулирующее воздействие на развитие дошкольной организации лишь при условии, если одним из управленческих инструментов является проектирование. Это означает, что развитие дошкольной организации обеспечивается посредством решения возникающих в процессе социальной жизнедеятельности различных проектных ситуаций, связанных с созданием новых или модернизацией уже существующих видов деятельности, что само по себе определяет направления, который могут иметь прогрессивный характер.

Следовательно, проектирование образовательной программы является источником формирования содержания дошкольного образования, с одной стороны, и конечных

результатов его освоения — с другой. В данном случае, необходимо учитывать специфику дошкольного образования, основанного на признании самоценности дошкольного периода детства, его роли в развитии личности [3, с. 77].

Проектирование содержания образовательного процесса на основе ФГТ складывалось из следующих шагов: — проектирование образовательного процесса на комплексно-тематической основе и принципе интеграции образовательных областей; — тема — общий смысловой контекст содержания. При этом особого внимания заслуживает организация единого образовательного пространства: взрослые и ребенок.

С введением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее — ФГОС ДО) задаются новые координаты развития дошкольного образования и обозначаются критерии его качества.

В дошкольной организации воспитание и развитие ребенка происходит, прежде всего, в контексте игры, а также в других формах совместной деятельности и общения ребенка со сверстниками и взрослыми, что напрямую определяет структуру и содержание деятельности педагога дошкольного образования. Миссией педагога является обеспечение оптимальных условий для успешного воспитания, развития, социализации ребенка на этапе дошкольного детства. Таким образом, образовательная программа является ключевым документом, определяющим для каждой конкретной образовательной организации, организационно-управленческие и содержательно-деятельностные предпосылки осуществления этой миссии.

В процессе проектной деятельности наиболее эффективно формируются умения, свидетельствующие о позитивной роли проектирования в развитии личности:

— исследовательские (умение осмыслить задачу, умение генерировать идеи, выдвигать гипотезы, изобретать способ действия, привлекая знания из различных областей; умение искать информацию и добывать знания; умение находить несколько вариантов решения проблемы; умение проектировать процесс);

— коммуникативные (умение вступать в диалог; умение вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения; владение

монологической речью; умение презентовать идею и варианты решения поставленных проблем).

В соответствии с поставленными задачами используются технологии социального воспитания, способствующие организации и реализации проектной деятельности, активизирующие творческое мышление, помогающие выработать умение решать новые проблемы и способствующие более продуктивной умственной деятельности и целенаправленному сознательному поиску решения проблемы, созданию идеального образа и его объективизации в реальном продукте.

В современной педагогике определены следующие технологии проектной деятельности: вербальный метод; демонстрация; практический метод; метод наблюдения; самостоятельная работа с информацией; метод упражнений; исторический метод. Данные, определенные нами методы, соответствующим образом влияют на технологии обучения.

Последователи научной школы В.И. Слободчикова развивают представление о процессе проектирования на основе выделенных ими базовых этапов, концептуализируя то общее дело, которое совершается в некотором социокультурном пространстве [1]. Концепция представляет собой совокупность разнопрофессиональных, разнопредметных взглядов на исходный замысел (идею) и разнопозиционных отношений к нему; программирование совокупности видов деятельности в своей логической и временной последовательности, имеющих как основу предшествующую концептуальную разработку; планирование действий по реализации проекта.

Таким образом, к использованию социального проектирования как педагогической технологии имеет смысл предъявлять требования, соотносимые с использованием метода проектов в образовании: наличие социально значимой проблемы, для решения которой требуются интегрированные знания; высокая значимость (практическая, теоретическая, познавательная) предполагаемых результатов; самостоятельная деятельность субъектов проектирования (индивидуальная, парная, групповая).

#### Литература:

1. Бережнова, О.В. ФГОС дошкольного образования: основные положения Управление дошкольным образованием М.: № 52014г, С. 35
2. Куликова, Т.А. Ребенок и взрослые в едином образовательном пространстве/Куликова Т.А.// Ребенок в современной образовательной среде: материалы научно-практической конференции МГПУ. — М.: МГПУ, 2011. — с. 148—153
3. Майер, А.А., Давыдова О.И. Основная образовательная программа дошкольного образования. Методическое пособие. — СПб: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. — 288 с.
4. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»



## Об использовании сведений из истории математики на уроках

Малькова Елена Юрьевна, учитель математики  
НОУ «Школа-интернат № 8 ОАО «РЖД» (г. Астрахань)

Фомичёва Ирина Борисовна, учитель математики  
МБОУ «СОШ № 24» (г. Астрахань)

Использование сведений из истории математики дает возможность показывать учащимся, что математика как наука возникла и развивается в связи с практической деятельностью человека. Вошедшие в школьный курс свойства, правила, теоремы получены в результате познания окружающего мира. Элементы истории математики, которые являются эффективным средством возбуждения интереса у учащихся к предмету, являются также одним из средств патриотического и интернационального воспитания учащихся. Чувство гордости за свою страну вызывает ознакомление учащихся с жизнью и творчеством отечественных ученых. Например, велик вклад великого русского математика П.Л. Чебышева в изучение четных и нечетных чисел. П.Л. Чебышеву удалось вывести формулу, позволяющую приближенно найти число простых чисел между единицей и любым натуральным числом. Эта работа занимала умы ученых около 2200 лет после Евклида, и своим открытием П.Л. Чебышев прославил русскую науку. Л.Ф. Магницкий — автор первого русского учебника математики «Арифметика сиречь наука числительная». Он принимал участие в составлении первых таблиц логарифмов в России. Велики заслуги русского ученого и педагога А.Н. Крылова в развитии теории приближенных вычислений и их приложении к решению технических задач. Освоение космоса было бы невозможно без сложнейших математических расчетов. С именем великого русского ученого К.Э. Циолковского связаны многие важнейшие идеи, взятые на вооружение современной космонавтикой, — многоступенчатые ракеты, использование жидкого топлива и др. Ученые многих стран связаны узами тесного сотрудничества в различных областях науки и космической техники, давно вошли в практику интернациональные полеты космонавтов. На первом уроке геометрии следует рассказать о выдающемся математике А.Н. Колмогорове. По его инициативе была создана математическая школа — интернат при МГУ. А.Н. Колмогоров является создателем ряда школьных учебников по геометрии, алгебре и началам анализа и т.п. Н.И. Лобачевский — гениальный математик, педагог, общественный деятель. Он совершил переворот в науке открытием неевклидовой геометрии. История открытия неевклидовой геометрии показывает сложность, противоречивость процесса познания. Знакомство с фактами из биографии Н.И. Лобачевского, сопоставление его трудов с работами европейских ученых позволяют развивать у учащихся чувство национальной гордости. Ознакомление учеников с элементами истории математики позволяет показать, что прогресс науки состоит не только в пополнении, уточ-

нении каких-то понятий, правил, теорем. Открытие неевклидовой геометрии доказывает, что новые теории раздвигают рамки прежних теорий. Краткая история развития геометрии в целом показывает, какое большое количество ученых с разных концов света внесли свой вклад в развитие науки. Геометрические знания первоначально зародились в Египте и были связаны с измерением земельных участков, а затем дальнейшее развитие получили в Греции. Велика роль в развитии геометрии греческого ученого Фалеса. Первая попытка изложить геометрию в одном сочинении была сделана в V веке до н. э. греческим ученым Гиппократом Хиосским. Дальнейшее развитие геометрии отмечено в трудах греческих ученых Архита Тарентского, Платона, Евдокса Книдского, Менехма и др. В 325—300 гг. до н. э. греческий ученый Евклид все достижения по геометрии привел в единую систему и изложил ее в книге «Начала». Ученые Греции, Италии, Египта, Индии, Средней Азии и других стран дополнили «Начала» некоторыми теоремами, кое-что изменили и уточнили, но в основном содержание материала осталось прежним. В дальнейшем практические потребности людей, мореплавание, создание географических карт и многое другое требовали новых методов в математике, и в частности в геометрии. В XVII веке французский ученый Р. Декарт предложил прямоугольную систему координат, которая послужила толчком для создания аналитической геометрии, элементы которой содержатся и в школьном курсе математики. Познание ребенка о вкладе многих народов в развитие математики, начиная с древности и заканчивая сегодняшним днем, знакомство с именами великих ученых, известных всему миру, неизбежно будут сопровождаться формированием положительного отношения к этим народам, формированием чувства толерантности, столь необходимого и в наши дни. Любовь к своей Родине начинается с проявления этого чувства к своему народу, к своему краю, к людям этого края. Поэтому для развития чувства патриотизма большое значение имеет знакомство ребят с историей развития народного хозяйства, культуры, науки родного края. Например, решение задач по математике на краеведческом материале. Решение задач, содержащих краеведческий материал, прививает учащимся интерес к математике, развивает их познавательную активность, стимулирует развитие самостоятельности, личной инициативы и творчества. Особое место среди этих задач занимают задачи с историческим содержанием. Использование местного исторического материала в учебных целях обостряет внимание учащихся к фактам и явлениям действительности, помогает выработке собственных убеждений. Историческое прошлое как бы при-

ближается к сознанию ребенка, становится для него реальной действительностью, заставляет более внимательно относиться к тому, что его окружает. Учитель математики в своей работе может намного расширить и углубить круг вопросов из истории развития математической науки и математического образования. Введение элементов истории развития математики можно осуществлять двумя путями. Первый путь — это планомерное включение в преподавание отдельных тем из истории математики. При этом используются различные методические приемы: рассказ о каком-то историческом факте, событии; беседа по исто-

рическому материалу; обсуждение подготовленных учащимися докладов; решение исторических задач; просмотр кинофильмов и т.д. Второй путь — это разнообразная внеклассная работа: историко-математические кружки, выпуск специальных газет, календарей, альбомов, стендов, проведение историко-математических вечеров и т.д. В качестве примера покажем, в какие темы и разделы школьного курса можно включить сведения о достижениях математиков Средней Азии. В левом столбце таблицы указаны темы и разделы программы, а в правом — тот исторический материал, который можно включить в данную тему.

Тема	Исторический материал
5кл. Обозначение натуральных чисел.	История современных цифр. Роль аль-Хорезми в распространении современной нумерации.
Умножение и деление многозначных чисел.	Умножение и деление многозначных чисел по аль-Каши и аль-Кушчи.
Десятичные дроби.	Первое описание системы десятичных дробей у аль-Каши.
Округление чисел.	60-ричные дроби. Цифры джумал в работах Абу-ль-Вефа. Переход к десятичным дробям в работах аль-Каши.
6кл. Обыкновенные дроби.	Обыкновенные дроби в работах Абу-ль-Вефа.
Положительные и отрицательные числа.	История появления отрицательных чисел. Отрицательные числа в трудах Абу-ль-Вефа и аль-Кушчи.
7кл. Вводный урок.	История алгебры. Происхождение слова «алгебра». Роль среднеазиатских математиков (аль-Хорезми, Омара Хайяма и др.) в создании и развитии алгебры.
Выражения с переменными.	Как записывали алгебраические выражения раньше? Алгебраическая символика у аль-Каласади.
Уравнения с одной переменной.	Решение уравнений аль-Хорезми и другими математиками.
Свойства степеней.	Правило умножения степеней, данное аль-Каши.
Формулы сокращенного умножения.	Основные тождества в работе аль-Караджи.
Существование параллельных прямых. Аксиома параллельных.	История аксиомы параллельных. Попытки доказательства V постулата Евклида Насирэдином Туси и др.
8кл. Степень с целым показателем.	Действия над степенями в работах аль-Каши.
Понятие об иррациональных числах.	Иррациональные числа в трудах аль-Бируни.
Нахождение приближенного значения корня.	Извлечение квадратного корня по методу Насирэдина Туси. Приближенные формулы для извлечения квадратного корня Бахаэддина аль-Амили.
Квадратные уравнения.	Решение квадратных уравнений аль-Хорезми, Омаром Хайямом, аль-Каши и аль-Кушчи.
Формула корней квадратного уравнения.	Геометрический вывод формулы корней квадратного уравнения аль-Хорезми.
Четырехугольники.	Виды четырехугольников в работах среднеазиатских математиков.
9кл. Уравнение с двумя переменными и его график.	Использование разных кривых в трудах Омара Хайяма.
Уравнения, приводимые к квадратным.	Решение биквадратных уравнений Абу Камилем.
Понятие последовательности.	Некоторые последовательности, рассматриваемые в работах среднеазиатских математиков.
Формулы n-го члена и суммы n первых членов арифметической и геометрической прогрессий.	Суммирование степеней натуральных чисел в работах аль-Караджи, Абу Камилы.
Определение тригонометрических функций острого угла. Таблица синусов и косинусов.	Вычисления значений тригонометрических функций в работах аль-Каши, Кази-заде Руми, Челеби.

Тангенс острого угла.	Определение тангенса и котангенса в работах аль-Марвази и Насирэддина Туси.
Теорема косинусов.	Теорема косинусов у аль-Бируни и аль-Каши.
Формулы для вычисления площади треугольника.	Как среднеазиатские математики вычисляли площадь треугольника.

Для того чтобы сделать более глубокие обобщения и выводы, нужно исторические сведения сообщать при закреплении или повторении пройденной темы, главы.

При этом можно выделить этапы исторического развития теории и сообщить сведения о трудах и деятельности ученых, сделавших первые шаги в разработке теории, и о тех, кто, обобщив работы предшественников, создал данную теорию. Совершая исторический экскурс, останавливаясь на этапах развития теории, необходимо опираться на пройденный материал и тем самым добиваться более прочного усвоения теоретического материала темы. Можно показывать на географической карте страны, ученые которых принимали участие в разработке данной теории. Такой подход будет являться наглядной демонстрацией того, что наука не знает географических границ и ее истины являются достоянием всех народов, что способствует воспитанию интернационализма. Наиболее часто применяемыми методическими приемами сообщения исторического материала являются: рассказ, беседа, проблемное изложение, лекция, исследовательская работа учеников. Приемы зависят от специфики исторического материала, от целей и задач, которые ставятся при подаче этого материала. Особое место занимает рассказ, который применяется чаще для сообщений отдельных важных исторических сведений. Элементы лекционного изложения уместны на уроках математики в старших классах. При сообщении исторического материала может быть также использован проблемный подход. Объяснение нового материала можно начинать с постановки проблемы, которая логически вытекает из ранее

пройденного и ведет к необходимости более высокой степени познания окружающего мира. Такой подход к подаче исторического материала, как правило, вызывает большой интерес учащихся к математике. Он же соответствует требованиям ФГОС. Для сообщения биографических данных и творческой деятельности какого-либо ученого привлекаются учащиеся. При этом чтобы приучить ребят к самостоятельности, материал сообщений нужно постепенно усложнять. Например, сначала ученику предлагается готовый текст выступления, в следующий раз — тема сообщения и рекомендуемая литература, а текст он напишет сам. Таким образом, учащиеся приучаются к самостоятельной работе со справочной и учебной литературой.

При отборе исторического материала необходимо руководствоваться программой по математике. Отобранный материал должен отражать основные сведения развития математики как науки. При изложении исторического материала нужно учитывать возраст учащихся, уровень развития их мышления. Объем излагаемого исторического материала не должен быть большим. Необходимо помнить основную цель его использования: исторический подход должен способствовать повышению интереса к математике, более глубокому ее пониманию. Систематическое использование в школьном курсе математики элементов истории науки способствует развитию у учащихся устойчивого интереса к предмету, более осознанному усвоению математики. В то же время рассказы о великих ученых нашей страны вызывает у ребят чувство гордости за нашу Родину.

#### Литература:

1. Демман, И. Я., Виленкин Н. Я. «За страницами учебника». — М.: Просвещение, 2002.
2. Акимова, С. Занимательная математика. — С-Петербург, «Тригонон», 1997.
3. Бэлл, Э. Г. Творцы математики. Предшественники современной математики/Под ред. С. Н. Киро. — М., 1979.
4. Волошинов, А. В. Пифагор: союз истины, добра и красоты. — М.: Просвещение, 1993.
5. Глейзер, Г. И. История математики в школе: V—VI кл. Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1981.
6. Глейзер, Г. И. История математики в школе: VII—VIII кл. Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1982.
7. Глейзер, Г. И. История математики в школе: IX—X кл. Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 1983.

## Дизайн-проектирование в телевизионной среде

Марченко Марина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор;

Яроменко Анна Валентиновна, магистр

Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

*Исследована роль дизайна в современном телевидении, выявлены проблемы и особенности профессии телевизионного дизайнера, его задачи, а также влияние на рейтинг телеканала и аудиторию.*

**Ключевые слова:** теледизайн, телевидение, компьютерные технологии, профессиональное образование дизайнеров.

Одним из важнейших средств получения информации, развлечения и коммуникации мира и человека является телевидение. Несмотря на появление Интернета, люди по-прежнему доверяют телевидению больше. Предпочтения аудитории в выборе телеканалов происходят по принципу поиска интересующей информации. Однако информация, находящаяся на одном канале, может дублироваться на другом, а зритель всё равно предпочтёт именно первый вариант. Здесь свою роль играет сравнительно новое явление, такое как телевизионный дизайн. Данный фактор, включающий в себя графическое сопровождение телеканала, в последнее время стал привычен зрителю, и он или не обращает на него внимание, либо же отрицательно относится к «отвлекающим» элементам. Поэтому профессия теледизайнера не так распространена, как могла бы быть, и её роль в современном телевизионном процессе не до конца понятна. В данной статье представлено описание профессии телевизионного дизайнера, его роль и задачи, которые необходимо учитывать при обучении будущих специалистов.

Телевизионный дизайн напрямую влияет на рейтинг телеканалов. В течение жизни зритель выбирает для себя определённый набор с интересующими его передачами. Однако основная часть аудитории, несмотря на разнообразие на телевизионном рынке, выбирает для себя каналы, которые предпочтительны и для остального населения. Выбор телезрителя зависит от возраста, социального положения и личных качеств, а также массы других факторов, одним из которых является психо-эстетическая совместимость зрителя и телепродукта.

Этот критерий включает в себя несколько пунктов, обеспечивающих целостное видение эфира, основными из которых являются: тематика передачи, качество передачи информации, личные предпочтения актёров, медийных лиц, персонажей, дизайн «оболочки» эфира. Стоит отметить, что последний пункт наиболее точно определяет психо-эстетическую совместимость. На современном этапе развития информационных и рекламных технологий особую значимость приобретает способность дизайнера при помощи средств графического дизайна грамотно и эффективно структурировать информационные потоки, донести их до сознания и подсознания потребителя визуальной продукции [1, с. 127].

Сейчас мало кто обращает внимание на графическую составляющую оформления телеканалов и передач. Зритель привык к тому, что будет какая-то заставка, на экране появится название проекта, начнётся передача, затем, после определённого промежутка времени, включится рекламный ролик и снова передача. Аудитория зачастую критически относится к рекламным роликам, заставкам, «перебивкам», но все эти элементы играют особую роль и выполняют несколько важных функций. К таким функциям относится узнавание канала, ведь, включая телевизор, человек не всегда может застать момент, когда на экране присутствует логотип. Рекламные и межрекламные заставки помогают ориентироваться в огромном множестве каналов и напоминают, какой из них просматривается. Это позволяет удержать и привлечь нужную аудиторию и сделать телеканал запоминающимся — на что в конечном счёте рассчитана работа теледизайнера. Ещё одной важной функцией является разделение телевизионных передач, так как при отсутствии межпрограммных элементов эфир слился бы в один непрерывный поток информации, путающий зрителя и вынуждающий его переключить или вообще выключить телевизор.

В связи с этим, все эфирные единицы (телепередачи, рекламные ролики, рубрики и т.д.) сопровождаются определённым набором графических компонентов, которые, создают определённый образ и настраивают зрителя на нужную психологическую волну. Так, например, новостные передачи в основном всегда начинаются с графических заставок, составленных из геометрических элементов и изображения Земли, что подчёркивает строгость, чёткость, а соответственно правдивость и достоверность транслируемой в выпуске информации.

Таким образом, теледизайнер принимает непосредственное участие в создании бренда эфирных единиц. Человек на бессознательном уровне воспринимает графические заставки, эффекты. Всё в целом, вместе со звуковым сопровождением, формирует образ телеканала, который может действовать на зрителя доверительно либо же отталкивать его и вынуждать переключить на другой канал.

Отметим также, что телевидение, а соответственно теледизайн, непосредственно и агрессивно воздействует на характер и эмоции человека, предопределяя его поведение в обществе, а также имеют мощное влияние на формирование эстетического вкуса у зрителя, так как телеви-

дение сейчас входит в нашу жизнь уже на самых ранних периодах развития. От того что человек видит вокруг себя, формируются его вкусовые предпочтения и общий уровень эстетического видения. Телевидение воздействует на человека, передаёт ему определённые жизненные ценности и идеалы, может научить его как хорошему, так и плохому. Поэтому, принимая участие в этом сложном, многоуровневом процессе, дизайнер должен помнить о том, что он несёт социальную ответственность, производя тот или иной продукт.

В последнее время графический телевизионный дизайн часто заменяется красивым изображением, фотографией, что не отталкивает зрителя, однако теряет и обесценивает работу дизайнера. Приём использования эстетически приятной картинки уместен в тематических каналах и будет оправдан при должной графической обработке. Достоинными представителями подобного направления являются каналы: Discovery, Моя планета, Nation Geographic, Nat Geo Wild, Animal Planet. Большинство перечисленных телеканалов иностранного производства, это доказывает то, что отечественная телеиндустрия пока находится на этапе развития.

Дизайн телевизионного эфира, в основном, включает телевизионные заставки. Использование качественных телевизионных заставок — для многих показатель общего уровня телеканала и, как следствие, фактор лояльности рекламодателей [5]. Это крайне важный элемент подачи телевизионного канала его зрителям. О книге мы судим по обложке, о новом фильме — по трейлеру и отзывам критиков. О телевизионном же канале зрителю расскажет ряд телевизионных заставок и оформление эфирного пространства. От телевизионных заставок и дизайна межпрограммного эфира (вкуче с определенным построением программной сетки) зависит восприятие телезрителем канала и его целевая аудитория. Сама идея телевидения заключена в передаче изображения. С точки зрения маркетинга, телеэкран объединяет в себе продукт, дистрибуцию, упаковку и продвижение. И даже процесс производства часто вершится на глазах у зрителя, ведь главная идея телевидения — это прямой эфир. При этом со стороны душевной, психологической — это невероятно разнообразная, парадоксальная, эмоциональная среда. И именно ТВ, даже с оглядкой на Интернет, предоставляет крупному пользователю (государству, корпорации, сообществу) самый прямой контакт и самый гибкий инструментарий при коммуникации идей и символов [4].

Фактически, сегодня стандарт телевизионных заставок — это 3D-анимация, 3D-моделирование объектов и 3D-визуализация. Сейчас основным набором телевизионного дизайнера являются программы — Adobe After Effects, Adobe Photoshop, CorelDRAW (Illustrator), 3Ds MAX или Cinema 4D. Мало разработать новый корпоративный цвет телеканала, новый логотип и так далее. Требуется «оживить» их, привнести требуемую степень динамики. Именно для этого существуют и применяются

3D-технологии. С их помощью дизайнер может осуществить самые смелые замыслы, с высокой степенью достоверности отразить и существующие, и несуществующие в реальном мире объекты в фантастической среде и таким образом заглянуть в будущее [2, с. 116].

Работа художника по оформлению телеэфира, помимо углублённого знания 3D технологий, требует отличного знания шрифтов, умения разрабатывать логотипы, понимать и чувствовать стилистическую специфику анонсов и рекламных сообщений, своеобразие оформления канала в целом и каждой передачи в отдельности. Все это делает работу дизайнера отдаленно похожей на работу в полиграфии, однако основное отличие оформления эфира в том, что все элементы динамически изменяются и трансформируются во времени и пространстве телевизионного экрана [3].

Тематизация канала, будь то история, новости, мультипликация, юмор тут же отсекает часть зрителей по тем или иным причинам: возраст, пол, социальный статус, уровень развития, кругозор и т.д. Для работы над таким проектом дизайнер чётко должен понимать, для кого он делает графическое оформление. Необходимо тщательно ознакомиться с эфирным наполнением телеканала.

Все эти факторы необходимо учитывать теледизайнеру. Проект телеканала подразумевает большой объём работы, выходящий за рамки создания фирменного стиля. Также медиадизайнер должен учитывать многие особенности и ограничения, обусловленные процессом телевизионного вещания. Подобным ограничением считается размер заставки, необходимо учитывать поле «зарезания». При работе с экраном нужно учитывать подобную специфику и возможность искажений, появляющихся по краям теленосителей.

Все вышеперечисленные принципы должны преподаваться дизайнерам в процессе обучения в вузах наряду с основами композиции, развитием пространственного мышления и прочими дисциплинами.

На основе изложенного можно сделать определённые выводы. Во-первых, роль дизайнера в телевизионном процессе важна и напрямую влияет на рейтинг телеканала, удержание и привлечение новой аудитории. В приведённом исследовании были выявлены основные задачи теледизайнера, важнейшими из которых являются: создание эстетического облика канала, разработка навигационной системы, позволяющей зрителю ориентироваться в эфирном пространстве. Во-вторых, эта профессия развивается в России достаточно медленно, отечественный рынок пока догоняет зарубежных коллег и обучение телевизионному дизайну — редкая дисциплина, доступная в основном жителям Москвы и Санкт-Петербурга, из-за чего телеканалы местной направленности находятся на низком уровне. Из этого следует необходимость продолжения изучения и развития данного вопроса в связи с его высокой актуальностью.

Литература:

1. Ажгихин, С. Создание проектного образа в процессе разработки рекламных изображений // Преподаватель XXI век. М., 2009, № 3—1;
2. Марченко, М. Графическая деятельность и компьютерные технологии в профессиональной подготовке будущих дизайнеров // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 5 (21);
3. Монетов, В. Теледизайн и компьютерная технология (URL: [http://reklama.rin.ru/html/u1-i0\\_5\\_7-d-t-s-p-a-g-m.html](http://reklama.rin.ru/html/u1-i0_5_7-d-t-s-p-a-g-m.html)) (дата обращения 10.11.2014);
4. Спиров, М. Два гектара телевидения (URL: <http://kak.ru/columns/teledesign/a4499/>) (дата обращения 15.11.2014);
5. Телевизионные заставки, оформление эфира (URL: <http://tvkolibri.ru/3dgrafika4.html>) (дата обращения 11.11.2014).

## Бланковая методика как средство развития устной и письменной речи учащихся с ограниченными возможностями здоровья (из опыта работы)

Писарева Татьяна Сергеевна, учитель-логопед  
МСКОШИ VIII вида (г. Поронайск, Сахалинская обл.)

Существенные изменения в общем образовании России затрагивают и специальную (коррекционную) школу, которая также должна изменяться, чтобы удовлетворять как требованиям общества, так и потребностям ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

К современным тенденциям развития специального образования прежде всего необходимо отнести следующие: изменение и обновление его содержания; вариативность; более интенсивный процесс технического оснащения (внедрение современных информационных технологий); системный подход к работе учителя в специальных (коррекционных) классах. Нарушения развития у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья многоплановы и многоаспектны. Они выражаются в интеллектуальной, двигательной, речевой или сенсорной неполноценности. При разных видах отклонений в развитии доминирующим является нарушение речевого общения, когда у ребенка нарушена способность к приему и переработке информации. Это общая закономерность для всех аномальных детей. При анализе конкретного вида нарушенного развития важно учитывать общие для нормального и аномального развития закономерности и тенденции, общие для всей группы проявления нарушений, а также индивидуальные характерологические особенности каждого ребенка.

Компьютеризация процесса обучения, использование разнообразных форм работы с учащимися одной из которых является бланковая методика, является одним из вариантов обновления коррекционной работы по преодолению письменной речи. Использование на логопедических занятиях бланков позволяют развивать и корректировать одновременно несколько функций: речевую, зрительную, моторную, мыслительную.

Работа учителя-логопеда регламентирована, но не стандартизирована; даёт простор для творческого поиска, но довольно трудоёмка при подготовке к занятиям. Это можно объяснить отсутствием стандартных учебников для школьников с нарушениями устной и письменной речи (при обилии пособий, публикаций по логопедии для школьников не имеющих интеллектуального нарушения). В настоящее время не достаточно разработано методической литературы для работы педагогам, работающим со школьниками, имеющими ОВЗ.

Противоречия в работе заключаются в недостаточном развитии произвольности и саморегуляции учебной деятельности обучающихся с ОВЗ. Вследствие этого необходимо упорядочить ориентировочную деятельность и самоконтроль данной группы школьников.

Причины нарушения письма и чтения по типу дислексии и дисграфии у младших школьников с общим недоразвитием речи разнообразны. Впервые на нарушения письма и чтения указал А. Куссмауль (1877). В медицинской, психологической и дефектологической литературе (В. Маорган, Р.А. Ткачев, Г. Егоров, Б.Г. Ананьев, Ф.А. Рау, А.Р. Лурия, Э.С. Бейн, М.Е. Хватцев и др.) описано много случаев невозможности овладения письменной речью. Когнитивный подход к дисграфии прослеживается и в докладе Р.И. Лалаевой «Общесуффиксальные и специфические механизмы нарушений письма у детей». Экспериментальное изучение когнитивной деятельности детей с нарушениями письменной речи выявило отставание в развитии симультанного восприятия, проблемы с устойчивостью и распределением внимания, слабое развитие операций мышления и трудности в организации познавательной деятельности. Р.И. Лалаева пишет: «...у детей с дисграфией отмечается недостаточ-

ность прежде всего вербально — логического мышления, несформированность процессов обобщения, абстрагирования, инертность и замедленность протекания познавательных процессов.

Характерным для этой категории детей является значительное снижение памяти, трудности концентрации, распределения и продуктивности внимания, быстрая истощаемость при решении мыслительных задач». Отсюда вытекают и изменения в структуре коррекционной работы с такими детьми, необходимость совершенствования устной и письменной речи, но и мероприятия по развитию произвольных психических процессов, интеллектуальной деятельности.

Для предупреждения неуспеваемости и развития младших школьников с общим недоразвитием речи применяется бланковая методика. Данная методика, предлагаемая Е.В. Кузьминой, используется с целью диагностики и проведения коррекционно-развивающих занятий с обучающимися, имеющими нарушения устной и письменной речи, на основе программ и методов, используемых в логопедии (Р.И. Лалаева, А.В. Ястребова, Н.И. Садовникова, Н.П. Мещерякова, Л.Н. Ефименкова).

Привычные и традиционные виды учебной деятельности (чтение и разбор текстов, письмо под диктовку и пр.) не могут решить проблемы смешения или пропусков букв, а работа с картинками или игрушками кажется многим современным школьникам делом несерьезным. Компьютеризация процесса обучения, использование психологических приемов коррекции речевых нарушений — наиболее действенные варианты обновления и оживления коррекционной работы.

Этому в полной мере соответствуют бланковые методики. Бланки помогают решать разнообразные задачи: закрепление словаря по определенной лексической теме, развитие мыслительных операций, формирование произвольности внимания, избирательности восприятия, развитие навыков дифференциации букв, слов, понятий.

#### **Применение бланковых методик в логопедической работе**

— повышают учебную мотивацию школьников-логопатов.

— повышает интерес на занятии, занятия делает более интересными, современными, эмоциональными, путём моделирования коррекционно-развивающей и компьютерной технологии позволяющей формировать фонетическую и фонематическую стороны речи; лексико-грамматические средства языка

— активизацию познавательной деятельности учащихся различного возраста и уровня обученности

— учитывать индивидуальные особенности и возможности при усвоении учебно-развивающих заданий.

**Бланк-карточка** — это субтестовое задание с сопровождающимися рекомендациями по применению. Предлагаются различные символы в виде (таблиц, схем, цифр, букв, картинок, геометрических фигур, цвета) и задаётся

инструкция, в которой оговаривается, какие символы необходимо выделить в бланке.

Бланковые задания позволяет учитывать проблемные зоны обучающихся:

- несовершенство зрительных дифференцировок;
- несовершенство фонематического восприятия;
- отставание в развитии лексико-грамматической стороны речи;
- несовершенство в организации своей учебной деятельности (планирование, самоконтроль, самооценка);
- особенности восприятия стандартных инструкций (устных или письменных; простых или многоступенчатых)

**Памятка** — алгоритм выполнения бланковых заданий. Памятка предлагается в двух вариантах.

1 вариант — состоит из двух алгоритмов, предназначен для обучающихся 2–4 классов имеющих ОВЗ (низким темпом работы, большой отвлекаемостью, быстрой утомляемостью);

2 вариант — состоит из трёх алгоритмов, предназначен для учащихся успешно овладевших начальным этапом работы с памяткой.

Необходимо постепенно учить планировать и организовывать свою работу. Можно ввести памятки, посвящённые алгоритму выполнения бланковых заданий. Особенно это важно для детей с ограниченными возможностями в обучении. Памятки предлагаются в двух вариантах, с учётом индивидуальных возможностей, степени включённости в коррекционно-учебный процесс школьников.

#### **Памятка.** (Вариант 1)

1. *Внимательно прочитай инструкцию к заданию.*

2. *Приступай к выполнению заданий по команде.*

#### **Памятка.** (Вариант 2)

1. *Подпиши свой бланк (укажи фамилию, класс и дату заполнения).*

2. *Внимательно прочитай инструкцию к заданию.*

3. *Приступай к выполнению заданий по команде.*

Работа по бланковым методикам позволяет продуктивно и качественно проводить коррекционно-образовательный процесс, используя в комплексе современные компьютерные технологии, игровые технологии. Данные направления способствует развитию устной и письменной речи, способствуют выработке умения пользоваться приобретёнными знаниями в учебном процессе

Применение методики соответствует общедидактической цели занятия:

— коррекционно-образовательной: закрепить учебный материал, предлагаемый на логопедическом занятии; преодолеть трудности в овладении устной и письменной речи.

— коррекционно-развивающей: развивать познавательный интерес обучающихся; психические процессы (мышление, память, внимание).

— коррекционно-воспитательной: воспитывать мотивацию к логопедическому занятию; умение рабо-

тать самостоятельно и выполнять самоконтроль своей деятельности; обогащать эмоционально-чувственную сферу.

Данная методика включает разделы вызывающие основные трудности коррекции письменной речи.

### 1. Формирование звукобуквенного анализа и синтеза слов

Данные задания позволяют закрепить навыки дифференциации согласных-гласных, навыки звукобуквенного анализа, развитие произвольного внимания.

#### Бланк № 1

##### «Зашифрованные слова».

Фамилия, имя _____ Класс _____ дата _____ <b>Инструкция:</b> зашифруй слова, используя обозначения: С — согласный; Г — гласный.  Образец: ШКОЛА — ССГСГ ПЕНАЛ _____ УЧЕНИК _____ КЛАСС _____ КАРАНДАШ _____
--

### 2. Раздел. Пополнение и уточнение словарного запаса

Задания на синтезирование слов из набора букв, слогов.

Пополнение лексического запаса.

#### Бланк № 2. «Найди слова»

Фамилия, Имя \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_

дата \_\_\_\_\_

**Инструкция:** среди букв спрятались названия птиц. Найди и подчеркни их.

ВПЗЯБЛИКГОГРАЧЗДЛЖРАВЛЬЩДПСКВО-РЕЦДЮКУКУШКА

### 3. Раздел. Словообразование. Обогащение словарного запаса. Упражнять в способе словообразования слов

#### Бланк № 3» Художник»

Фамилия, Имя \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_

дата \_\_\_\_\_

**Инструкция:** Подбери слова, являющиеся родственными, однокоренными и обозначьте их цветом подходящим к словом.

ГЛАЗ		РОТ		НОС	
носик		носище		глазик	
глазной		роток		переносица	
ротище		сглазить		ротик	

#### 1. Раздел. Лексико-грамматический строй речи;

Развитие пассивного и активного словаря; Синнимы, омонимы, антонимы русского языка; Составление словосочетаний, предложений; Восстановление деформированного текста.

#### Бланк № 4

Фамилия, Имя \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_

Дата \_\_\_\_\_

**Инструкция:** составь и запиши словосочетания, заменяя цифры числительными.

1	2	3
3	1	2



Коррекционно-логопедическая работа с применением бланковых методик способствует повышению мотивации к логопедическому занятию, вносит элементы занимательности при актуализации полученных знаний, а также при устранении недостатков устной и письменной речи, корректируют отставание в развитии высших форм памяти, операций мышления. Построение алгоритма языкового анализа, (школьнику приходится не просто вспомнить, вдуматься, а оперировать словами, анализировать, синтезировать, классифицировать слова текстового задания), способствует выработке умения самостоятельно контролировать ход выполнения задания самим учеником, а учителю производить контроль выполнения задания, в дальнейшем проводить логопедическое обследование.

Проанализировав данные обследования устной и письменной речи обучающихся на логопункте МСКОШИ VIII вида за период 2010–2013 учебный год, выявили: 2010–2011 уч. г — 23% учащихся выпущено с улучшением устной и письменной речи; 2011–2012 уч. г.—33%; 2012–2013 уч. г. — 44% учащихся.

Бланковые методики зарекомендовали себя как один из способов развития устной и письменной речи; результаты обучения имеют не значительный результат, по причине ограниченных возможностей здоровья данной группы учащихся, но это и есть положительный результат.





Литература:

1. Андреева, Н. Г. Развитие связной речи у младших школьников. Часть 1. Москва. «ВЛАДОС», 2006. С179.
2. Андреева, Н. Г. Развитие связной речи у младших школьников. Часть 2. Москва. «Владос», 2008. С 301.
3. Глебова, Н. Г. Обследование устной речи младших школьников с умственной отсталостью. Журнал «Логопед» № 12009 г. С70.
4. Елецкая, О. В., Горбачевская Н. Ю. Организация логопедической работы в школе. М., 2005.
5. Козырева, Л. М. Программно — методические материалы для логопедических занятий с младшими школьниками. Ярославль, 2006.
6. Кукушкин, В. С. Логопедия в школе практический опыт. М., 2005.
7. Кузьмина, Е. В. Бланковская методика в работе логопеда. М. 2007.
8. Лалаева, Р. И. Нарушения и пути их коррекции у младших школьников. СПб., 19998.
9. Мазанова, Е. В. Коррекция аграмматической дисграфии. М., 2006.
10. Мазанова, Е. В. Коррекция акустической дисграфии. М., 2006.
11. Мазанова, Е. В. Коррекция дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза. М., 2006.
12. Мазанова, Е. В. Коррекция оптической дисграфии. М., 2006.
13. Пережогин, Л. О. Специфические расстройства речи и школьных навыков. Диагностика и коррекция. М., 2005.
14. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод. пособие. М., 2006.

## Особенности подготовки электронного учебника с учетом специфики модели инклюзивного образования

Пономарева Галина Тарасовна, кандидат технических наук, профессор, заведующий кафедрой;  
Тимохин Дмитрий Владимирович, кандидат экономических наук, доцент

*В статье указаны основные принципы, на основе которых следует разрабатывать, внедрять в образовательный процесс и использовать электронные учебники для лиц с ограниченными возможностями в рамках реализации инклюзивной модели. Указаны основные элементы электронного учебника, определена философия его структуры и предложены подходы к адаптации электронного учебника для использования лицами с ограниченными возможностями.*

**Ключевые слова:** инклюзивная модель, электронный учебник, образовательный процесс, методология, модернизация образования, конкурентоспособность.

## Features of preparation of the electronic textbook-specific model of inclusive education

Ponomareva Galina Tarasovna, professor  
Timokhin Dmitry Vladimirovich, candidate of economics, the associate professor

*The paper describes the basic principles on which it worth to develop, introduce into the educational process and the use of electronic textbooks for persons with disabilities as part of an inclusive model. Identifies the main elements of the electronic textbook, determined its structure and philosophy proposed approaches to adaptation of the electronic textbook for use by persons with disabilities.*

**Key word:** inclusive model, electronic textbooks, educational process, methodology, modernization of education, competitiveness

### Структура электронного учебника. Общие рекомендации.

В целях обеспечения более эффективной реализации инклюзивной модели в МГГЭУ преподавателю рекомендуется разработать и использовать в образовательном процессе электронный учебник. Данный учебник может быть использован:

- для повторения пройденного на аудиторных занятиях материала;
- для организации самостоятельной работы студентов;
- в качестве наглядного пособия на аудиторных занятиях в целях более эффективного использования рабочего времени.

Электронный учебник представляет собой комплекс учебно-методических материалов по дисциплине, адаптированных к особенностям реализации инклюзивной модели. Использование данного учебника позволяет давать знания студентам в тех случаях, когда использование традиционных образовательных методик для них невозможно. Например, для лиц с детским церебральным параличом (ДЦП), не способных оперативно записывать конспект лекции, может быть рекомендовано использование электронных текстов лекций. Кроме того, использование от-

дельных элементов структуры электронного учебника, например презентаций к лекциям, позволяет сэкономить время преподавателя.

Структура электронного учебника определена целями и задачами, стоящими перед инклюзивной моделью образования и включает следующие позиции:

**1. Рабочая программа.** Рабочая программа должна соответствовать по структуре и объему требованиям ООП, в рамках которой она подготовлена. В рабочей программе дисциплины, входящей в комплект электронного учебника, рекомендуется использовать систему гиперссылок, позволяющую студенту в максимально короткие сроки находить ответы на интересующие его вопросы, относящиеся к изучаемой дисциплине, и ссылки на первоисточники при изучении смежных вопросов. Для облегчения работы студентов с электронным изданием при подготовке к экзамену авторам рекомендуется разбить весь фонд учебного материала на модули с минимальным объемом, снабдив каждый модуль собственной гиперссылкой в рамках общей системы гиперссылок.

**2. Руководство по изучению дисциплины.** Должно обеспечивать понимание студентом порядка работы с электронным учебником и возможность самостоятельной работы для лиц с ограниченными возможностями, не способными посещать занятия на постоянной

основе. Рекомендуется прописать последовательность работы с каждым из составных частей электронного издания, указав время, предусмотренное на изучение каждой темы. С учетом требований ФГОС по увеличению самостоятельной работы студентов, в этом разделе может быть прописаны алгоритмы комбинирования использования электронного учебника на аудиторных занятиях и при самостоятельной работе (дублирование, повторение, совмещение, взаимное дополнение и т.д.). Кроме того, в руководстве можно указать, какие модули являются обязательными к изучению (входят в материал, выносимый на итоговую аттестацию), какие являются дополнительными, а так же указать пересечение по одному или нескольким тематическим модулям отдельных разделов учебника. При необходимости в этом же разделе можно указать, какие знания являются базовыми для изучения данной дисциплины и дать ссылки на внешние источники, рекомендуемые для повторения (восполнения) необходимой информации.

### **3. Текст учебного пособия. Включает:**

**3.1. Электронные тексты лекций.** Тексты лекций должны охватывать все дидактические единицы, предусмотренные рабочей программой. Предварительное ознакомление студентов с материалами лекций позволяет снизить долю рабочего времени на традиционное чтение лекций в пользу интерактивных форм. Рекомендуется разбивать текст на минимально возможные модули, ориентировочно 5–15 предложений, снабженные гиперссылкой на смежные участки в презентациях, контрольно-измерительных материалах и практических заданиях. В целях более наглядной визуализации лекционного материала рекомендуется использовать цветовую маркировку для выделения отдельных особенно важных с точки зрения освоения определений и формулировок. При этом допускается использование не более 3–5 разных цветов.

Структурно все модули лекционного материала должны быть организованы иерархически, при этом каждая лекция должна содержать 3–7 иерархических уровня, и в каждой лекции должно содержаться 3–6 вопросов (верхних иерархических уровней). Лекции должны быть написаны четким, ясным языком, проиллюстрированы примерами. Примеры рекомендуется выделять цветом.

Рекомендуется лекционный материал разбить на три части: первая (базовая) часть должна содержать информацию, излагаемую на аудиторном занятии преподавателем и подлежащую освоению и проверке преподавателем на итоговом контроле (зачете, экзамене). Это основной материал, который должен охватывать все дидактические элементы, прописанные в Стандарте.

Во вторую часть рекомендуется включить материал, содержащий краткое изложение информации, которую они должны освоить в ходе самостоятельной работы. Прежде всего, это обзор тенденций и фактов, а также числовых показателей, рассмотренных в первой части экономических категорий. Например, если темой лекции является валовый внутренний продукт, во второй части можно при-

вести показатели ВВП в странах мира, показатели ВРП по регионам России и т.д.

Третью часть лекционного материала рекомендуется представить в виде дискуссионных проблем, исторических экскурсов и т.д., то есть поместит в ней всю информацию, не требующую обязательного изучения, но способствующую более глубокому пониманию основного материала. Кроме того, в ней можно привести дискуссионные положения по рассматриваемой тематике, а также аргументы критиков, рассматриваемых в первой части положений и концепций.

выносок, при этом поясняемый элемент на выноске выделять цветом. Каждый из слайдов должен быть пронумерован, содержать тему лекции и быть оформлен соответствующей гиперссылкой. Оформление слайдов не должно быть слишком броским. Каждый слайд должен быть максимально информативен, содержать минимум текста и покрывать достаточное количество лекционных модулей. В то же время, не следует перегружать слайд информацией, а так элементы, которые на нем представлены, должны быть доступными для зрительного восприятия и осмысления. При необходимости слайды могут сопровождаться текстовыми комментариями в виде ссылок.

В качестве составного элемента презентаций может быть рекомендовано рассмотрение простейших примеров, иллюстрирующих наглядные закономерности. Более сложные задачи и проблемы рекомендуется рассматривать в тестах и на практических занятиях, то есть в других разделах электронного учебника.

**4. Тесты.** Тесты по темам должны содержать от 10 до 25 на каждую тему. Допускается использование следующих видов тестовых вопросов: «один из многих», «многие из многих», «упорядочение», «соответствие». Каждый вопрос должен содержать не менее 4 вариантов ответов. Необходимо сформулировать критерии для выставления оценки по результатам тестовых работ по каждому виду промежуточного и/или итогового контроля и разработать шкалу выведения итоговой оценки, а так же порядок приема экзамена (зачета).

Тесты должны быть тематически структурированы и связаны через систему гиперссылок с текстовыми модулями и презентациями. Каждый из модулей должен сопровождаться 1–5 вопросами в зависимости от его объема.

### **5. Практические задания**

**5.1. Кейсы и задачи.** Инклюзивная форма обучения предусматривает практическую ориентацию получаемых студентами компетенций. Использование ситуационных задач (кейсов) и расчет параметров изучаемых процессов позволяет не только подготовить конкурентоспособного на современном рынке труда специалиста, но и снять у лиц с ограниченными возможностями неуверенность в своих силах, преодолеть психологический барьер студента между теорией и практикой, подготовить их к самостоятельной деятельности.

**5.2. Формы документов и иные раздаточные материалы.** Часто специфической проблемой инвалидов явля-

ется отсутствие жизненного опыта в областях, в которых он необходим с точки зрения работодателя. В первую очередь, это касается процесса делопроизводства и работы с документацией. Ознакомление студентов с формами документов позволяет повысить их компетентность по выбранному направлению подготовки и устранить возможные психологические барьеры.

### 5.3. Материалы для проведения «круглого стола».

По каждой предусмотренной рабочей программой теме в учебник включается ряд актуальных вопросов, обсуждение которых интересно для студентов. «Круглый стол» рекомендуется проводить в форме полемики между командами студентов, в смешанных группах. Данный подход способствует решению ряда важнейших академических и педагогических задач, включающих обучение студентов работать в команде, проводить самостоятельный поиск, анализ и интерпретацию информации и т.д. Кроме того, использование «круглых столов» способствует социальной реабилитации студентов-инвалидов.

5.4. Возможны иные варианты организации практических работ, как-то: контрольные работы, доклады, рефераты, отчеты, задачи и иные виды работ по усмотрению преподавателя. Для каждого задания необходимо разработать критерии его оценки и порядок обсуждения со студентами результатов практической работы, предусмотреть возможность индивидуальной работы со студентами, возможности которых для работы в группе ограничены.

**Ссылки** на используемую литературу в электронном учебнике оформляются в соответствии с ГОСТами. Желательно ссылаться на литературу не более 3-х годичной давности и иметь не менее 5 источников того же года, что и од издания электронного учебника. Объем электронного учебника — не более 100 листов на 1 зачетную единицу (36 часов). Материалы должны быть актуальны и содержать свежую информацию, а также соответствовать ФГОСам.

Важным элементом электронного учебника является система гиперссылок. При этом следует использовать следующие виды гиперссылок.

а) гиперссылки на модули, расположенные в рамках одного текста. Материал по каждой теме, как было отмечено выше, должен быть разбит на модули, каждый из которых оформляется отдельной гиперссылкой. В начале текста каждого лекционного, семинарского занятия либо презентации следует поместить оглавление, включающее все гиперссылки на изучаемые на занятии модули.

б) гиперссылки на модули, расположенные в разных образовательных текстах и составных частях электронного учебника (лекции, практические и семинарские занятия, презентации, тесты), но относящихся к одной теме. Все указанные модули должны быть связаны жесткой

системой гиперссылок «лекции презентации — практические занятия — тесты — дополнительная информация». При необходимости гиперссылки следует снабдить всплывающими подсказками, как-то «что это?», «посмотреть подробнее», «графическая интерпретация», «тренировочные задания». Кроме того, в конце каждой темы рекомендуется дать сводный перечень гиперссылок на смежные тексты в рамках изучаемой дисциплины.

в) гиперссылки на модули, расположенные в разных образовательных текстах и составных частях электронного учебника и относящиеся к различным темам. Разрабатывая данную систему гиперссылок, следует избегать чрезмерной перегруженности ими текста электронного учебника. Для небольших учебных пособий этот элемент можно исключить полностью, для более объемных — определить ключевые дидактические элементы и оформлять упоминание каждого из них гиперссылкой на текст, где этот элемент расположен. По усмотрению преподавателя можно так же разработать макрос, который при наведении на гиперссылку указывает все страницы, на которых упомянут данный дидактический элемент.

г) гиперссылки на внешние источники. Эффективность освоения студентами компетенций, в особенности их практической составляющей, зависит от того, насколько хорошо организована самостоятельная работа студентов. Как показывает педагогический опыт авторов, студенты охотно знакомятся с рекомендованными преподавателем источниками, если они получили исчерпывающие инструкции по работе с ними. Хотя преподаватель не может использовать фонд рабочего времени для подробного объяснения студентам порядка работы с источниками информации, он может сделать это в электронном учебнике в комментариях к внешним гиперссылкам. Внешние гиперссылки рекомендуется устанавливать:

- на официальные документы;
- на официальные сайты органов государственной власти;
- на важнейшие публикации по тематике;
- на сайты профильных журналов и иных научных изданий;
- на электронные учебники преподавателей смежных дисциплин;
- на иностранные профильные сайты;
- на иные материалы по усмотрению преподавателя.

**По итогам курса** в конце электронного учебника необходимо предусмотреть задания для самопроверки, по которым студенты, ограниченные в передвижении и не имеющие возможность по причине проблем со здоровьем часто встречаются с преподавателем, смогли бы оценить свою готовность к зачету либо экзамену.

Литература:

1. Г. Т. Пономарева Электронный учебник МГГЭУ «Системы качества на базе международных стандартов» — М.: МГГЭУ, 2014

2. Пономарева, Г.Т., Чердакова А.В. Организация самостоятельной работы студентов по изучению экономических дисциплин — М.: МГГЭИ, 2014—10—30
3. Пономарева, Г.Т. Методы активного обучения — М.: МГГЭИ, 2009
4. Пономарева, Г.Т. Социальная адаптация инвалидов на примере учебных групп МГСГИ. // Вестник МГСГИ. — № 1. — 2010
5. Пономарева, Г.Т. Технологии активного обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья — Вестник МГСГИ. — № 2. — 2010
6. Пономарева, Г.Т. Организация и проведение занятия методом мозгового штурма // Вестник МГСГИ. — № 1. — 2012
7. Дуброва, Т.И. Инклюзивная практика в профессиональном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья — Ульяновск: УИПКПРО, 2012
8. Давыдова JT. Н. Инклюзивное образование в Европе и России: опыт, проблемы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции — Астрахань: Астраханский ун-т, 2009
9. Алексеенко, В.А. Активное и интерактивное обучение — Москва: НОУ ВПО «Национальный институт бизнеса», 2012

## **Дистанционная поддержка студентов по дисциплине «Безопасности жизнедеятельности» (на базе платформы Moodle.herzen.spb.ru)**

Ребко Эльвира Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Корнилова Екатерина Сергеевна, магистрант  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

*Статья посвящена вопросу развития системы дистанционной поддержки по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» на базе платформы Moodle.herzen.spb.ru*

**Ключевые слова:** *безопасность, безопасность жизнедеятельности, обучение безопасности, дистанционная поддержка, платформа Moodle.*

Разрастание масштабов и темпов техногенной деятельности, обострение социально-экономических проблем в обществе, увеличение частоты возникновения стихийных бедствий вновь обращают внимание современного человека к изучению вопросов безопасности жизнедеятельности. В университетской среде задачу обучения противостояния опасностям и угрозам жизни и здоровья человека призван решать курс «Безопасность жизнедеятельности». Именно воспитание личности безопасного стиля поведения, хорошо знакомой с видами чрезвычайных ситуаций, современными проблемами безопасности жизни и деятельности человека, осознающей их важность и стремящейся решать эти проблемы, разумно сочетая личные интересы с интересами общества является важной целью формирования предметных знаний по данному курсу.

Однако необходимо принять факт существенного изменения подходов к изучению курсов и дисциплин студентами в университетской молодежной среде. Образование становится более динамичным, мобильным, студент меняет приоритеты использования технических средств и все больше связывает их с получением новых знаний и полезной информации. В этих условиях, возникает высокая потребность разработки открытых образовательных

ресурсов дистанционной поддержки очных курсов, не исключением является и дисциплина «Безопасность жизнедеятельности».

Обобщенной целью нашего исследования является техническая разработка и внедрение в образовательную практику факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена курса дистанционной поддержки дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» на базе платформы Moodle.herzen.spb.ru.

Для достижения и реализации цели исследования нами были поставлены и последовательно решаются следующие основные задачи:

1. изучить научную, методическую, учебную и нормативно-правовую литературу по теме исследования;
2. разработать курс дистанционной поддержки дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» для студентов первого курса по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» на базе платформы Moodle.Herzen.spb.ru;
3. внедрить разработанный курс дистанционной поддержки в образовательную практику факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А.И. Герцена;
4. провести экспериментальное исследование, проанализировать результаты, предложить направления дальнейшего развития работы.

Начало практической части исследования лежит в плоскости определения ключевых критериев, необходимых для построения курса в системе дистанционной поддержки, которыми стали:

— определение цели и задач курса дистанционной поддержки;

— определение структуры курса и структуры заданий в системе дистанционной поддержки Moodle.herzen.spb.ru;

— определение предметного содержания курса на основе анализа компетенций Федерального государственного образовательного стандарта подготовки бакалавров по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование»;

— определение требований к содержанию и формам подачи материала;

Анализ учебной, методической и научной литературы по теме исследования позволил определить, что основной целью подготовки будущего бакалавра в области безопасности жизнедеятельности является готовность и способность личности использовать в профессиональной деятельности приобретенную совокупность знаний, умений и навыков для обеспечения безопасности в сфере профессиональной деятельности, характера мышления и ценностных ориентаций, при которых вопросы безопасности рассматриваются в качестве приоритета [2, 3].

На основе анализа Федерального государственного образовательного стандарта подготовки бакалавров по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» и анализа программы по дисциплине «Безопасность жиз-

недеятельности», утвержденной на заседании кафедры социальной безопасности РГПУ им. А.И. Герцена (протокол № 16 от 28.06.2015) нами был определен круг компетенций, формирование которых возможно при изучении дисциплины БЖ с условием применения дистанционной поддержки:

— владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);

— готов использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11);

— способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4);

— готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7) [4].

Определение круга компетенций позволило выделить круг предметных знания, которыми должны обладать студенты в результате освоения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» при использовании системы дистанционной поддержки (Таблица 1).

Структура курса дистанционной поддержки для дисциплины была заимствована нами из программы по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», утвержденной на кафедре. Это решение было принято осознанно и обосновано тем, что курс дистанционной

Таблица 1. Предметные и сопутствующие знания, формируемые у студентов при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» с применением дистанционной поддержки

Предметные знания	Сопутствующие знания/умения
<p>общие понятия и основная терминология дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»;</p> <p>основные нормативно-правовые акты, регулирующие сферу безопасности жизнедеятельности на территории РФ;</p> <p>классификации и характерные черты чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера, причины их возникновения и возможные последствия для населения;</p> <p>систему организации гражданской обороны, ее предназначение и задачи по обеспечению защиты населения от опасностей, возникающих в мирное и военное время;</p> <p>основные государственные структуры, обеспечивающие безопасность населения и порядок обращения к ним в различных опасных и чрезвычайных ситуациях;</p> <p>алгоритмы действия населения при угрозе возникновения (или при непосредственном возникновении) чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера;</p> <p>основные правила оказания доврачебной помощи пострадавшим в чрезвычайных ситуациях мирного и военного времени.</p>	<p>информационная грамотность;</p> <p>исследовательские умения по анализу конкретных ситуаций;</p> <p>составление алгоритмов поведения человека при угрозе возникновения чрезвычайных ситуаций;</p> <p>повышение уровня сформированности информационных компетенций — умение применять дистанционные формы обучения, работать с системами дистанционного образования;</p> <p>умение выявлять, формулировать и решать возникающие проблемы в сфере безопасности жизни и деятельности;</p> <p>умение выбирать из существующих наиболее эффективные способы решения задач;</p> <p>развитие способности и потребности к самоорганизации, личностному самоопределению, росту, самообразованию;</p> <p>знакомство с информационными системами, направленными на самообразование;</p> <p>расширение представлений об официальных информационных источниках безопасности жизнедеятельности, органах безопасности.</p>

поддержки призван расширять представления о предметных знаниях очного курса, а, следовательно, соответствовать ее структуре и тематическому содержанию. В системе дистанционной поддержки, наравне с уникальными материалами, не изучаемыми в процессе очного обучения, слушателям доступны полноразмерные презентационные материалы, используемые преподавателями на лекциях.

Разработанный курс состоит из двух разделов: Раздел 1 «Теоретические и практические основы безопасности жизнедеятельности»; Раздел 2 «Первая медицинская помощь,

профилактика заболеваний. Основные правила оказания первой медицинской помощи в ЧС». Первый раздел курса включает как лекционные, так и практические занятия, в виду специфики второго раздела предусмотрены только практические занятия.

Предметное содержание курса в системе дистанционной поддержки (Таблица 2) представлено в более широком спектре, чем на занятиях, проводимых в очной системе подготовки. Данный факт связан с тем, что время работы в системе не является строго ограниченным и регламентированным.

Таблица 2. Предметное содержание дисциплины «Безопасность жизнедеятельности»

№ п/п	Название темы	Дидактические единицы
<b>Раздел 1 «Теоретические и практические основы безопасности жизнедеятельности» (лекции и практические занятия)</b>		
1	Тема 1. Теоретические основы безопасности жизнедеятельности. Учение о безопасности. Предмет и основные положения БЖ	Предмет и задачи дисциплины безопасность жизнедеятельности. Учение о безопасности. Понятия «безопасность», «ноксология». Основные положения безопасности жизнедеятельности. Личностные факторы, определяющие безопасность жизнедеятельности. Система «человек — социальная среда», «человек-среда обитания» в контексте безопасности жизнедеятельности. Понятие об опасности, угрозе, риске, чрезвычайной ситуации. Классификация чрезвычайных ситуаций по видам, по масштабу. Понятие о поражающих факторах. Виды поражающих факторов и их характеристика [1].
2	Тема 2. Правовое регулирование и органы обеспечения безопасности жизнедеятельности.	Нормативно-правовое обеспечение безопасности жизнедеятельности, характеристика основных законодательных и нормативно-правовых актов. Правовое регулирование и органы обеспечения безопасности жизнедеятельности: структура, основные задачи, права и обязанности [1].
3	Тема 3. Чрезвычайные ситуации природного характера и защита от них.	Классификация чрезвычайных ситуаций природного происхождения. Географические особенности распространения опасных природных явлений на планете, в стране. Негативные факторы последствий ЧС природного характера. Принципы защиты человека и природной среды от опасностей природного происхождения. Защита человека и природной среды в условиях ЧС природного характера. Методы контроля и мониторинга ЧС природного происхождения [1].
4	Тема 4. Чрезвычайные ситуации техногенного характера и защиты от них.	Классификация чрезвычайных ситуаций техногенного происхождения. Географические особенности распространения негативных техногенных событий. Негативные факторы последствий ЧС техногенного характера. Принципы защиты человека и природной среды от опасностей техногенного происхождения. Защита человека и природной среды в условиях ЧС техногенного характера. Методы контроля и мониторинга ЧС техногенного происхождения [1].
5	Тема 5. Чрезвычайные ситуации социального характера и защиты от них.	Классификация чрезвычайных ситуаций социального происхождения. Понятие «социум». Место человека в системе безопасности. Военные и вооруженные конфликты. Терроризм. Экстремизм. Массовые беспорядки. Криминальные опасности и угрозы. Миграция населения. Безработица. Этнополитические процессы. Межэтнические противоречия. Наркомания и алкоголизм.
6	Тема 6. Гражданская оборона и защита человека в чрезвычайных ситуациях мирного и военного времени.	Система РСЧС и гражданской обороны. Структура, задачи. Средства гражданской обороны (защиты). Средства коллективной и индивидуальной защиты. Оповещение населения и предупреждения чрезвычайных ситуаций мирного и военного времени. Эвакуация. Порядок эвакуации [1].

7	Тема 7. Психологические последствия чрезвычайных ситуаций.	Психология экстремальных ситуаций и состояний. Первичная реакция на стрессовый фактор. Травматический стресс. Посттравматическое стрессовое расстройство. Психологическая помощь пострадавшим при ЧС различного характера [1].
8	Тема 8. Основные направления безопасности жизнедеятельности.	<i>Экологическая безопасность:</i> сущность и содержание. Особенности ЧС экологического характера, глобальные экологические угрозы безопасности в современном мире. Способы противодействия экологическим опасностям и угрозам. <i>Информационная безопасность.</i> Информационная безопасность человека в современном мире. Информационные войны, информационный терроризм. Безопасность человека в информационном пространстве. <i>Экономическая безопасность.</i> Экономическая безопасность личности в условиях экономических кризисов. Экономические основы управления безопасностью. Экономический ущерб [1].
Раздел 2 «Первая медицинская помощь, профилактика заболеваний. Основные правила оказания первой медицинской помощи в ЧС» (практические занятия).		
Основы учения о здоровье и о болезни. Первая медицинская помощь, ее значение, виды и методы; контроль эффективности ее оказания. Инфекционные болезни, их профилактика и противоэпидемические меры в очаге инфекции. Внутренние болезни, их профилактика и методы оказания первой помощи при заболеваниях. Первая помощь при травмах, профилактика детского и подросткового травматизма. Первая помощь пострадавшим при ЧС.		

Теоретический материал, предлагаемый для изучения в каждой теме сопровождается материалами практической и самостоятельной подготовки. Данные виды работ

являются обязательной и неотъемлемой частью курса дистанционной поддержки.

The screenshot shows a Moodle course page for 'Безопасность жизнедеятельности'. The page title is 'Задание для практического занятия' (Assignment for practical lesson). The breadcrumb trail is: 'В начало > Факультет безопасности жизнедеятельности > Кафедра социальной безопасности > БЖ > Чрезвычайные ситуации природного характера и защит... > Задание для практического занятия'. The main content area is titled 'Задание для практического занятия' and includes a 'Формулировка' (Formulation) section. The text reads: 'При наличии времени перед эвакуацией в период утреннего наводнения жители для защиты своего дома должны выполнить определенные действия.' Below this, a task is assigned: 'Задание: Определите последовательность действий.' A list of actions (А-И) is provided: А. заправить бак автомобиля горючим; Б. запастись питьевой водой на случай, если колодцы станут непригодными для использования, а водопровод не будет функционировать; В. потушить огонь в печке; Г. перенести на верхние этажи здания или чердаки ценные предметы и вещи; Д. отключить газ, электричество, воду; Е. подготовить медицинскую аптечку, непромокаемую одежду и обувь, запас продуктов; Ж. закрыть окна и двери, а при необходимости обить окна и двери первых этажей досками или фанерой; З. убрать со двора или закрепить все плавучие предметы; И. подготовить и завернуть в целлофановый пакет документы, деньги, драгоценности, ценные бумаги. At the bottom, there is a 'Резюме оценивания' (Summary of evaluation) table:

Критерий	Оценки
Участники	6
Ответы	0
Требуют оценки	0

Рис. 1. Пример задания для практического занятия



← → C moodle.herzen.spb.ru/mod/assign/view.php?id=23493

ЦДПО РГПУ им. А. И. Герцена Русский (ru) Эльвира Михайловна Ребко

## Безопасность жизнедеятельности

В начало > Факультет безопасности жизнедеятельности > Кафедра социальной безопасности > БЖ > Чрезвычайная ситуации техногенного характера и защ... > Задание для самостоятельной работы

### Задание для самостоятельной работы

**Формулировка проблемы:**

Рядом с городом построили завод по производству серной кислоты. Как изменится экологическое равновесие? Какие последствия возможны для здоровья людей? Как, по вашему мнению, можно снизить негативные влияния данного производства на экологическую обстановку в городе?

*Задание: Развернуто ответьте на поставленные вопросы, проанализировав сложившуюся обстановку с учетом статистических данных.*

### Резюме оценивания

Участники	6
Ответы	0
Требуют оценки	0

[Просмотреть все ответы](#)

Рис. 2. Пример задания для самостоятельной работы

Примеры практических заданий и заданий для самостоятельной работы представлены на Рисунках 1 и 2. Большинство заданий, предлагаемых студентам, связано с формированием исследовательских и аналитических умений в области безопасности жизни человека. Также студентам предстоит выполнить ряд творческих работ, направленных на «понимание условий чрезвычайных ситуаций» и принятие решений действий при них. Задания для практик и самостоятельной работы представлены в каждой теме курса дистанционной поддержки. Качественное выполнение заданий по одной теме позволит студентам приступить к изучению последующей. В случае невыполнения или ненадлежащего выполнения практических заданий и самостоятельных работ «система автоматически блокирует» последующие темы для изучения.

#### Литература:

1. Безопасность жизнедеятельности для педагогических и гуманитарных направлений
2. /Соломин, В. П., Абрамова С. В., Буйнов Л. Г., Громов Ю. В., Киселева Э. М., Макарова Л. П., Маликова Т. В., Малков С. П., Молодцова Е. Ю., Попова Р. И., Ребко Э. М., Станкевич П. В. Учебник и практикум/Москва, 2015. Сер. 60 Бакалавр. Прикладной курс (1-е изд.).
3. Дистанционная поддержка студентов-бакалавров по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности»/Корнилова Е. С. — Молодой ученый. 2015. № 6.4 (86.4). с. 87–89
4. Примерная программа дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». [http://umd.udsu.ru/Urovni\\_podgotovki/Primern\\_RP/bezop\\_zhizn.pdf](http://umd.udsu.ru/Urovni_podgotovki/Primern_RP/bezop_zhizn.pdf) [Электронный ресурс] (дата обращения к ресурсу: 12.10.15)

Итоговая аттестация по курсу предполагает тестирование, представленное в системе. Тестирование включает вопросы схожие по структуре и сути с заданиями всероссийского Интернет-экзамена по безопасности жизнедеятельности для проверки остаточных знаний студентов. Таким образом, одновременно с оценкой знаний по предложенному курсу, студент может провести предварительное тестирование к Интернет-экзамену и/или использовать его как тренировочный тренажер для подготовки к нему. Дистанционная поддержка очного курса «Безопасность жизнедеятельности» способствует самообразованию и расширению знаний студентов в области безопасности жизнедеятельности, а также способствует расширению общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.03.01 — Педагогическое образование (Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 788 от 22 декабря 2009 г.)

## Возможности сопровождения одаренных детей при обучении в общеобразовательных учреждениях

Рякина Татьяна Леонидовна, учитель химии  
МАОУ «Гимназия № 80» (г. Челябинск)

Современное общество ставит перед школой задачу подготовки самостоятельных, способных к самообучению, ответственных, обладающих коммуникативными свойствами и навыками граждан. Процесс успешного приобретения новых знаний далеко не определяет процесс становления личности, умеющей самоопределяться и самореализоваться в обществе. Учащиеся должны не только обладать определенным набором знаний и умений, но и использовать свои знания в практической деятельности. Главные задачи современной школы — раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации.

Одним из важных приоритетов содержания образования является модернизация и развитие такого направления, как выявление, воспитание и обучение детей, проявивших выдающиеся способности и именно работа с такими детьми определяет интеллектуальный потенциал общества. В свете основных положений Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» требуется организация системного подхода в работе с одаренными детьми на всех ступенях образования. Поддержка лиц, проявивших выдающиеся способности, провозглашается приоритетной задачей современного этапа развития образования.

Согласно «Рабочей концепции одаренности», «одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности». В отечественной психологии научное определение понятия «одаренность» дал еще Б. М. Теплов в своей статье «Способности и одаренность», написанной в начале сороковых. По Теплову, «одаренность — это качественно, своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности». Многие специалисты называют одаренностью генетически обусловленный компонент способностей. [2]

В настоящее время существует четкое понятие «Одаренность».

Одаренность — значительное по сравнению с возрастными нормами опережение в умственном развитии либо исключительное развитие специальных способностей (музыкальных, художественных и др.). Исследователи феномена одаренности ее сущности и видов Н. С. Лейтес, Л. А. Вагнер, А. Г. Асмолов, А. И. Савенков и др. считают необходимостью создание в современном образовательном пространстве условий, позволяющих развивать мотивационные, интеллектуальные и творческие возможности одаренных и талантливых детей. Одаренность обнаруживается главным образом в направленности интересов и в способностях. Дальнейшее развитие одаренности происходит в конкретной деятельности. Помочь одаренному ребенку найти себя нужно, так как именно от таких детей зависит будущее нашей страны, её престиж на мировой арене. Миссия государства в сфере поиска и поддержки одаренных детей и молодежи состоит в том, чтобы создать эффективную систему образования, обеспечив условия для обучения, воспитания, развития способностей всех детей и молодежи, их дальнейшей самореализации. Образовательному учреждению необходимо обеспечить гармоничное развитие системы универсальных учебных действий в составе личностных, регулятивных, познавательных, и коммуникативных действий талантливых и одаренных детей для их успешной адаптации в обществе и самореализации в соответствии с требованиями ФГОС. Сегодня мы можем выделить четыре стратегии обучения в различных комбинациях в зависимости от требований учащихся: Ускорение, Углубление, Обогащение, Проблематизация. Так же для успешного обучения учащихся во многих образовательных учреждениях организовано профильное обучение. Вариативность профильного обучения характеризуется многоуровневой системой и вариативностью учебных планов, образовательных программ, содержания образования, использованием различных технологий, предоставления школьнику выбора свободно изучаемых дисциплин, смены видов деятельности, использования интегративного подхода в изучении обязательных предметов, активного включения творческого

начала в учебный процесс [3]. Но в условиях современной школы и профильного обучения, работа с одаренными детьми подразумевает не только владением педагогом профессиональными и общими компетенциями, но специальными компетенциями, включающими знания как по общей психологии и педагогики, так и по новому, но стремительно развивающемуся педагогическому направлению как тьюторство. Тьютор — специалист, сопровождающий учащегося или студента в процессе обучения, педагог работающий с принципом индивидуализации и сопровождающий построение индивидуального образовательного маршрута учащегося для достижения поставленной цели. Деятельность тьютора направлена на построение возможной траектории расширения собственных возможностей тьютора (учащегося), на его самоопределение, подключение субъективного отношения к построению собственного продвижения к успеху. Именно практика тьютора способна помочь в развитии одаренного ребенка, ведь он в максимальной мере учитывает интерес одаренного ребенка и поощряет его стремление к саморазвитию. Тьютор помогает детям использовать разнообразные источники и способы получения информации, а также обучает детей оценивать результаты своей работы, отстаивать свое мнение, идеи и результаты. Тьютор выступает

не в качестве учителя, а в качестве наставника, сопровождающего, старшего товарища, помогая учащемуся во всестороннем развитии. Для этого возможно создание специальных комнат, лабораторий, различных методических пособий, организация специальных экспедиций и т.п. Тьютор может работать как в образовательном учреждении, так и за его пределами. Для этого уже много лет организуются профильные лагеря, позволяющие учащимся реализовать свой потенциал в углубленном изучении предмета. Данные лагеря включают в себя разностороннюю деятельность, что помогает учащимся создать свою индивидуальную образовательную и творческую деятельность с помощью воспитателей, вожатых и преподавателей. В данных условиях тьютор может быстро понять, как помочь ребенку выбрать для себя наиболее приемлемый вариант развития своих способностей.

Развития в нашей системе образования такого направления как тьюторство во многом поможет и развитию одаренных детей. Именно данная категория учащихся требует особого индивидуального подхода в процессе обучения. Именно для таких детей мало просто учителя, им необходим наставник, который поможет в раскрытии всех возможных потенциалов учащихся. Тьютор выступает в роли проводника между учеников и его способностями.

#### Литература:

1. Артемова, Л. К. «Профильное обучение»: опыт, проблемы, пути решения. М.: Школьные технологии, 2003. 56 с..
2. Зайцева, Н. В. Перспективные направления поддержки одаренных детей// Народное образование. — 2010 № 3. с. 26—28
3. Зайцева, Н. В., Синягина Н. Ю., Опыт работы с одаренными детьми в современной России. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции — М.: Арманов-центр, 2010.

## Актуальность дистанционного образования

Сагиндыкова Ардак Санекеевна, преподаватель английского языка;  
Тазабекова Бакытгуль Нурмухановна, преподаватель английского языка  
Карагандинский государственный технический университет (Казахстан)

В связи с реалиями сегодняшнего дня актуальность дистанционного обучения заключается в том, что результаты общественного прогресса, сегодня концентрируются в информационной сфере. В настоящее время наступила эра информатики. Этап её развития в данный момент можно характеризовать как телекоммуникационный. Эта область общения, информации и знаний. Исходя из того, что профессиональные знания стареют очень быстро, необходимо их непрерывное совершенствование. Дистанционная форма обучения дает сегодня возможность создания систем массового непрерывного самообучения, всеобщего обмена информацией, независимо от наличия временных и пространственных поясов. [1, с. 4].

В начале третьего тысячелетия происходит переход от индустриального к информационному обществу, в котором знания и информация становятся основными производительными силами. В информационном обществе существенным образом изменяется стратегия образования, причем важнейшей его чертой является широкое использование информационных технологий. [2, с. 19].

Важнейшей задачей высшего технического образования на сегодня является формирование у будущих работников и исследователей научного мышления, навыков самостоятельного усвоения и критического анализа новых сведений, умения строить научные гипотезы и планировать эксперимент по их проверке. Решение этой задачи

не представляется возможным без широкого использования новых информационных технологий. Информационные ресурсы стали новой экономической категорией, определяющей очередную взлет научно-технического прогресса. [3, с. 8].

В информационном обществе интеллектуальные процессы становятся массовыми, и более половины работников в развитых странах заняты в сфере интеллектуальной деятельности. Возросшие информационные потоки и высокотехнологические производства предъявляют повышенные требования к работнику XXI века. Помимо высокой профессиональной компетентности работник XXI века должен в совершенстве владеть современными информационными технологиями и активно уметь использовать их в своей работе. В связи с тем, что знания в современном обществе быстро становятся старыми и непригодными, иными словами устаревшими, современному работнику необходимо постоянно повышать свою квалификацию. При этом повышение квалификации и переподготовка кадров в большинстве случаев должна проводиться без отрыва от деятельности, что становится возможным с использованием технологий открытого образования.

Потребителями образовательных услуг являются не только школьники и студенты, но и значительная часть взрослого населения страны. В результате в современном мире отмечается резкое увеличение спроса на образовательные услуги. В связи со всем вышесказанным появилась потребность в дистанционном виде обучения, который характеризуется большой гибкостью [4, с. 5].

Дистанционное обучение — это способ обучения на расстоянии, при котором преподаватель и обучаемые физически находятся в различных местах. При таком виде обучения у людей, которые обременены семейными и деловыми заботами и не имеют возможности посещать традиционные занятия появляется шанс получить качественные услуги по обучению. Дистанционное обучение отвечает требованиям современной жизни, особенно, если учесть не только транспортные расходы, но и расходы на организацию всей системы очного обучения. Отсюда все повышающийся интерес к дистанционному обучению, к его самым различным формам, необходимым на протяжении всей жизни человека.

Дистанционное образование — образование, реализуемое посредством дистанционного обучения. Характерными чертами дистанционного образования являются:

Гибкость — обучаемые в системе дистанционного образования работают в удобном месте и в удобном темпе, в удобное для себя время, где каждый может учиться столько, сколько ему лично необходимо для освоения предмета и получения необходимых экзаменов по выбранным курсам;

Модульность — каждый курс создает целостное представление об определенной предметной области, что позволяет формировать учебную программу по индивидуальным и групповым потребностям; преподаватель

в дистанционном обучении — это координатор познавательной деятельности обучающегося и менеджер его учебного процесса;

Специализированный контроль качества обучения — используются дистанционно организованные экзамены, собеседования, практические, курсовые и проектные работы, компьютерные интеллектуальные тестирующие системы;

Мотивация имеет большое значение в дистанционном обучении. Именно мотивация к получению действительно прочных знаний является движущей силой для дистанционного обучения. Дело в том, что человек, получивший диплом, но не подтвердивший своих знаний и навыков на практике, после того как был принят на работу, не имеет никаких шансов надеяться на то, что работодатель будет удовлетворен его деятельностью. Скорее наоборот. Он будет уволен и его место займет тот, кто действительно получил прочные и реальные знания.

Кто же заинтересован в дистанционном обучении?

Лица, желающие повысить свой уровень образования. Такие учащиеся могут быть частично или полностью заняты какой-то работой. Возможно, эти люди являются временно безработными или находятся на этапе смены своей работы. Расписание обучения для таких лиц может варьироваться самым различным образом, их нужды и требования во многом определяют их профессиональные интересы. Эта группа учащихся требует различных подходов в образовательном процессе. Для многих из них не представляется возможным получать знания традиционным способом, посещая лекции, семинары, практики. Большинство из них предпочитает работать с подручным учебным материалом, проходить электронные учебные курсы с автоматическим тестированием и проверкой усвоенного материала. Как правило, наибольший интерес для них представляют новые технологии в дистанционном образовании, особенно для тех, кто имеет непосредственный доступ к Интернет. Поскольку дистанционное образование должно охватывать, и оно действительно охватывает различные информационные среды представления учебной информации, то этот круг лиц в значительной степени заинтересован в получении таких услуг. [5, с. 3].

Дети и молодежь

Эта категория несколько отличается от предыдущей. В основном это те учащиеся, которые по каким-либо причинам не могут посещать образовательные учреждения, например, по причине физической недееспособности или в случае если они географически удалены от образовательных учреждений. Студенты, территориально удаленные от образовательного центра

Те люди, кто проживает далеко от учебных центров или в местах, где доступ к учебным программам по определенным дисциплинам ограничен или осложнен, могут воспользоваться преимуществами дистанционного образования. Например, к такой категории можно отнести лица, желающие получить образование в другой стране, так на-

зываемое интернациональное обучение. В этом случае Интернет играет главенствующую роль, обеспечивая доступ обучаемого к образовательным ресурсам.

К этой же категории можно отнести людей, которые не имеют времени, желания и возможности добираться до образовательного центра. Например, лица, желающие повысить свою квалификацию. В этом смысле дистанционное образование помогает экономить значительное время лиц, решивших начать обучение. Можно сказать, что дистанционное обучение является эффективным практически для любого человека, желающего повысить свой образовательный уровень, не зависимо от возраста, текущей занятости, интересов и возможностей. [6, с. 12].

Но вместе с достоинствами, как правило, существуют и недостатки дистанционного обучения. При всей привлекательности дистанционной формы обучения для ее становления и развития необходима четкая теоретическая база. Прежде всего, важно понять, что понимается под дистанционным обучением, ибо в настоящее время можно встретить самые разные трактовки данного понятия. Сюда относят и любые формы самообразования, и заочное обучение, и экстернат.

Процесс дистанционного обучения (учебно-воспитательный процесс) характеризуется, в первую очередь тем, что он интерактивен в своей организации, т.е. во взаимодействии учителя и ученика, а также учащихся между собой, имеет конкретную предметную область познания.

Следовательно, когда мы говорим о процессе дистанционного обучения, мы предполагаем наличие в этом процессе преподавателя и учащихся, их общение, общение учащихся между собой. Можно сделать вывод о необходимости создания единого информационно-образовательного пространства, включающего в себя всевозможные электронные источники информации (в том числе, сетевые): виртуальные библиотеки, разнообразные базы данных, консультационные службы, электронные учебные пособия и пр.

Характерными же чертами дистанционного образования являются модульность, изменение роли преподавателя (в значительной степени связанное с разделением функций разработчиков курсов, тьюторов и др.), использование специализированных технологий и средств обучения и т.д.

Отличия и плюсы дистанционного образования это

1. постоянный контакт с преподавателем (тьютором), возможность оперативного обсуждения с ним возникающих вопросов, как правило, при помощи средств телекоммуникаций;

2. возможность организации дискуссий, совместной работы над проектами и других видов групповых работ в ходе изучения курса и в любой момент (при этом группа может состоять как из компактно проживающих в одной местности студентов, так и быть распределенной).

3. передача теоретических материалов учащимся в виде печатных или электронных учебных пособий, что позволяет либо полностью отказаться от установочных сессий с приездом в ВУЗ, либо значительно сократить их число и длительность.

К числу недостатков дистанционной системы обучения сегодня можно конечно отнести:

1. Сужение потенциальной аудитории учащихся, которое объясняется отсутствием технической возможности включения в учебный процесс (компьютер, Интернет-связь);

2. Обязательность компьютерной подготовки как необходимого условия вхождения в систему дистанционного образования;

3. Неадаптированность учебно-методических комплексов к учебным курсам дистанционного образования (в частности электронных учебных пособий).

4. Недостаточная разработанность систем администрирования учебного процесса и, как результат, снижение качества дистанционного образования в сравнении с очным обучением.

Очень серьезной проблемой дистанционного обучения является переосмысление использования многих проверенных педагогических приемов для лучшего запоминания и усвоения материала, таких, как: метод опорных точек, метод сознательных ошибок, метод выбора лучшего решения и т.д. Применение самых различных педагогических методов становится в большей степени зависимым от технических средств и способов организации контакта с обучаемыми. Однако необходимо отметить при любой технологии взаимодействия преподавателю приходится учиться более сжато и четко излагать материал или отвечать на вопросы. И в данной ситуации становится концептуальным постоянное и непрерывное самосовершенствование как преподавателя, так и обучающегося.

#### Литература:

1. Андреев, А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. — М.: Издательство МЭСИ, 2010.
2. <http://www.alt.ru>
3. Дистанционное обучение: Учеб. пособие/под ред. Е. С. Полат. — М.: гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006.
4. Достоинства и недостатки дистанционного обучения // «Образование: путь к успеху». — Уфа., 2010.
5. Теория и практика дистанционного обучения/Под ред. Е. С. Полат. — М., «Академия», 2004.
6. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании. М.: «Академия», 2003.

## Assessment activities as a method of control of foreign language knowledge

Сви́репчук Ирина Алимовна, старший преподаватель

Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт»

Traditionally, language tests were designed to test the four language skills as separately as possible. For instance, an overall English language proficiency test battery might be made up of five separate skills tests: four multiple-choice tests (grammar, listening comprehension, reading comprehension and vocabulary) and a composition test.

A quick look at the skills from the point of view of channels and modes will indicate that it is not always possible, or indeed desirable, to separate the skills when doing assessment, especially classroom assessment. Each skill can be described in terms of its channel and its mode. Channel refers to the means used to communicate. The two possible channels are the written and the oral. In other words, the message is conveyed by either light waves or sound waves. The two skills involved in the written channel are reading and writing. The two skills involved in the oral channel are listening and speaking.

Mode refers to the direction of communication involved. The two possible modes are the receptive and the productive. In other words, the message is either received (receptive) or sent (productive). The two skills involved in the receptive mode are reading and listening. The two skills involved in the productive mode are writing and speaking. Notice that reading is the receptive written skill, writing is the productive written skill, listening is the receptive oral skill, and speaking is the productive oral skill.

Modes and channels help us separate the characteristics of the four skills in our minds, and such a separation is sometimes useful. The moment you start thinking about real language production or about language assessment, it becomes almost impossible to keep the skills separate. Consider that testers do when they assess reading comprehension ability. Typically, they ask the students to read a passage and answer multiple-choice questions. The students read the passage. They read the questions. Then they select the correct answers by circling it or filling in a little dot on an answer sheet. All of that is at least a little like what people experience in real-life reading, and, at least, no other language skills are involved.

Assessment activities are different from tests in that they are not easily distinguishable from other classroom activities because they are thoroughly integrated into the language teaching and learning processes. In other words, assessment activities do not stand out as different, formal threatening or interruptive. At the same time, assessment activities are different from ordinary classroom activities in that they provide a way of observing or scoring the students' performances and giving feedback in the form of a score or other information (e. g. notes in the margin, written prose reactions, oral critiques, teacher conferences) that can enlighten the students

and teachers about the effectiveness of the language learning and teaching involved.

In each of the assessment activities a great deal belongs to the feedback. But why is feedback is so important in the classroom? Our guess that feedback derives its importance from the fact that it is one of the teacher's most powerful tools for shaping how students approach the learning process and for finding out what is going on in the students' minds.

Traditionally, the feedback in classroom assessment settings has come from the teacher's perspective, and you will indeed find that the teachers give feedback in many of these contributions. However, many of these contributions utilize other possible feedback perspectives, including self-assessment, peer assessment, and outsider assessment strategies. Most often, these alternative scoring perspectives are used in conjunction with the teacher's feedback or in pairs, perhaps because the contributors knew intuitively that combining two or more feedback perspectives would increase the reliability (and palatability from the student's perspectives) of the resulting information.

However, what about listening comprehension? Traditionally, testers have presented aural passages to the students via a tape recorder and asked the students to read the responses and select the correct answer. That is, the task mixes listening and reading and does so in a way that is not very similar to any real-life task. How often do you listen to something in real life, then select a written answer? We suppose it happen sometimes, but not often.

Similar problems arise in trying to test writing and speaking. How can you give students a writing prompt without requiring them to read or listen? The answer is that you can't. And how do you get students to speak without giving them some instructions that require them to listen or read in some way. Again the answer is that you don't. And how authentic are writing and speaking tests devised with written prompts or with interview procedures, anyway?

Of course, using prompts or pictures can circumvent some of these problems, but those strategies aren't really like real-life language activities either, all of which suggests that the quest to test pure language skills may have always been a bit quixotic, if not completely impossible.

The other alternative ways of assessment are portfolios, journals, logs and conferences. All these methods are fundamentally different from ordinary paper-and-pencils tests.

Portfolios are collections of students' work selected by students (with the teacher's guidance) to represent their learning experiences. Portfolios usually involve students gathering together samples of their use (such as compositions and video clips) into a folder or box to show to peers, parents, outsiders, and others much in the way an artist

gathers paintings in a portfolio to show to prospective clients. Portfolios provide a type personal assessment that is directly related to the activities going on in the classroom, and they are particularly appropriate for assessing language learning processes. Portfolios may also enhance students' learning, improve their view of the teacher's role in the classroom, and involve everybody in the assessment processes.

Journal assessment activities typically require students to make regular entries in a diary or journal at home or in class. Many variations exist. Journal writing can be used to encourage students to practice writing or assess their writing ability and its growth over time. Journal activities can also be used to collect information on students' views, beliefs, attitudes, and motivations related to the class or program or to the processes involved in learning various language skills.

Logs are somewhat different from portfolios and journals in that they afford students a chance to record experiences with English use outside the classroom. Many details can be logged, including when and where the language was used, what was involved linguistically, and why certain experiences occurred the way they did. Thus a log can document the extent to which students are using the knowledge gained from the classroom in real-world settings.

Conferences usually involve students coming to the teachers' office alone or in groups for brief meetings to get feedback on their work. Conferences can provide personalized assessment that is directly related to the learning going on in the classroom, help students understand their own learning processes and strategies and develop a better self-image, and let teachers elicit specific skills or tasks that students can need to review and afford teachers an opportunity to inform, mold, observe, and gather information about students.

Given recent trends in language teaching go towards task-based syllabuses and toward more practice with authentic communication and language use, it is no surprise that the majority of assessment activities require students to actually do some things with the language. Such assessment activities are often called performance assessment.

Performance assessment should meet four conditions: a) the students should be asked to do something with the language; b) in the process they should be performing some sort of meaningful tasks; c) the tasks should be as authentic as possible; and d) the task must typically be rated and scored by qualified judges. Those four characteristics can serve as a working definition for performance assessment. But why would teachers go to all the trouble of doing performance assessment?

In brief, performance assessment allows teachers to a) assess the students in context that simulate authentic language use, b) compensate for the negative effects of traditional paper-and-pencil tests, and c) promote positive wash-back by assessing the same language points and activities that students are learning in the everyday classroom.

Unfortunately, several disadvantages of performance assessment must also be overcome, including the facts, that

performance assessment can a) take considerable time to administer, b) cause reliability and validity problems, and c) increase the risk of test security breaches. With a little attention, teachers can minimize all of these problems. For instance, the administration time problem can be solved in part by integrating the performance assessment activities right into the class time, just as any other activities are. The problem of reliability that are inherent in the use raters can be mitigated by selecting only qualified raters, using two or more raters giving the raters clear guidelines, training the raters, retraining them from time to time during the rating process, carefully monitoring the ratings as the raters produce them, and revising all of these steps before doing the ratings in other classes or during other terms. The validity problem can be at least partially overcome by carefully matching the assessment tasks to the sorts of teaching points and learning activities that are going on in the particular course and by assessing the students a number of times throughout the term. Finally, the security problem can be minimized by creating a variety of tasks, with different students performing different tasks, and by setting up conditions so that students who have already performed are unable or, at least, unlikely to communicate the nature of content of the task involved to students who have not yet performed theirs.

Traditionally tests have been administered to each student separately in paper-and-pencil format. However it does not mean that one-by-one testing is the only way to do things. As language teaching practices have begun to change around the world in favor of communicative teaching organized around functions or tasks, pair and group activities have become increasingly common in classroom. That is why many teachers experiment with group work and pair work for doing assessment in their classrooms.

Group work assessment will be defined as any observation or scoring done for the purpose of giving students feedback while those students are working in groups, whether the group work was specifically designed for assessment purposes or occurred naturally for other pedagogical purposes. Similarly, pair work assessment will be defined as any observations or scoring done for the purpose of giving students feedback while those students are working in pairs, whether those pairs were formed for assessment purposes or occurred naturally for other pedagogical reasons.

However, one question remains: Why would teacher want to use these two ways of grouping students for assessment purposes? Group work and pair work assessments are useful because a) they provide opportunities to assess actual language production, b) they match the pedagogical practices going on in the classroom, c) students may feel more relaxed and less threatened when tested in groups or pairs, and d) such assessment can be much more efficient time-wise than other techniques (oral interview conducted individually). Group work or pair work assessment has some disadvantages as well. For instance, scoring and feedback tend to be subjective, a problem that can be minimized by getting multiple rating for each student (as when several

teachers rate each student), by getting ratings from multiple perspectives (e. g. from the viewpoints of the students themselves, their peers, and the teacher). By making the guide-

lines for the scores, by doing specific training and practice in the scoring method, or ideally by using some combinations of these practices.

#### References:

1. Allan, A. (1992) Development and validation of scale measure test wiseness in EFL\ESL reading test takes. *Language testing*. 9, 101–122.
2. Brown J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle.
3. Fuji, T. (1993). Classroom management: Creating motivation by use of a clear grading system. *The language Teacher*, 17, 37, 39.

## Педагогический потенциал музыкально-культурной среды образовательной организации

Тазетдинова Гульнара Маратовна, аспирант  
Институт педагогики и психологии профессионального образования (г. Казань)

*В настоящей статье рассматриваются общие особенности педагогический потенциал музыкально-культурной среды образовательной организации. Определить условия оптимизации педагогических функций культурно-досуговых и образовательных учреждений как структурных элементов единого социально-культурного пространства личностного развития.*

**Ключевые слова:** педагогический потенциал, музыкально-культурная среда, образовательное учреждение.

## Pedagogical potential of musical and cultural environment of the educational organization

*In this article, we will discuss General features of the pedagogical potential of musical and cultural environment of the educational organization. To determine the pedagogical conditions of optimization of functions of cultural leisure and educational facilities of the village as structural components of a single socio-cultural space of personal development.*

**Keywords:** the potential pedagogical, musical and cultural environment, educational institution.

Социально-культурная деятельность выступает средством социализации ребенка, то есть приобщением к общественному целому, становления, как члена общества. В данном контексте социально-культурная деятельность предстаёт как система форм, средств и методов, регулирующих социальные процессы и социальное поведение человека, и по существу может рассматриваться как самостоятельная подсистема общей системы социализации личности, социального воспитания и образования людей [1].

Подрастающее поколение воспитывается в социуме под воздействием объективных и субъективных факторов, в том числе и под влиянием социокультурных институтов. В последнее время в связи с реформой школы и демократизацией учреждений культуры и внешкольных учреждений расширяется сфера продуктивной творческой деятельности, творческое начало проникает во все направления социально-культурной деятельности.

Социально-культурная деятельность представляет собой педагогическую систему, связанную с другими сферами человеческой деятельности, ей принадлежит активная роль в формировании общественной практики наряду с экономикой, политикой. Социально-культурная деятельность как педагогическая подсистема, выражая суть и методiku педагогического воздействия, выступает как связь субъекта и объекта. В рамках этой системы социально-культурная деятельность рассматривается как педагогически направленная, формирующая и развивающая личность.

Глубочайшим педагогическим смыслом пронизано всё — и сам акт вхождения субъектов социально-культурной деятельности, Педагога и его Ученика, в бесконечно богатую кладовую культурных ценностей, и сам момент взаимодействия этих субъектов, выстраиваемый по законам педагогики, и сама постоянная направленность этого взаимо-



действия на свободный выбор занятий, на инициирование творческих усилий и способностей субъектов [2].

Педагогически организованное социально-культурное взаимодействие представляет собой не только межсубъектное сотрудничество, но и взаимное влияние различных сфер, явлений и процессов общественной жизни, осуществляющееся посредством социально-культурной деятельности. Под субъективной стороной понимается сознательное отношение индивидов друг к другу, основанное на взаимных ожиданиях соответствующего поведения.

Педагогический потенциал музыкально-культурной деятельности содержит в себе арсенал средств, методов и форм, а также социокультурных технологий, которые используются активно в учреждениях дополнительного образования, в частности в детских музыкальных школах.

Так, к примеру, в музыкальной школе большую роль для воспитания и музыкального образования играет концертно-просветительская деятельность. Она является одним из основных видов профессиональной деятельности преподавателей и учащихся школы. Она стимулирует интерес у учащихся к занятиям, оказывает благотворное влияние на развитие их музыкально-эстетических вкусов.

Концертно-просветительская работа выполняет и социальные функции, которые наиболее актуальны. Активная работа в этом направлении повышает престиж школы, служит средством формирования её положительного имиджа.

Верными помощниками в воспитании учащихся являются такие формы социально-культурной работы, как: концерты с обсуждением исполнения самими учащимися; конкурсы, творческие вечера, фестивали, праздники, коллективные посещения концертов, музеев, музыкальных лекториев и т. д.

Ребёнок в музыкальной школе не столько учится, сколько присваивает общечеловеческие ценности и идентифицирует себя с определённой культурой на основе познания музыки.

Успех всей разнообразной работы по музыкальному образованию во многом определяется тем, насколько учащиеся овладевают различными видами музыкальной деятельности и испытывают потребность в ней.

Существует великое множество форм социально-культурных мероприятий в работе учреждений дополнительного образования детей.

Это в том числе и различные виды музыкальных развлечений — праздники, утренники, игры, тематические вечера, дискотеки, театральные постановки, и т. д.

В работе образовательных учреждений можно организовывать не только конкурсы и фестивали, огромной любовью у обучающихся пользуются музыкальные праздники. Праздники, как правило, являются яркими событиями в жизни школы. Это — центр формирования разнообразных эмоций и чувств ребенка. Праздник объединяет в себе различные виды искусства: музыку, изобразительное искусство, художественное слово, танец. Музыка обычно ведущий компонент праздника, она соединяет все другие виды искусства, создает определенный эмоциональный настрой в соответствии с темой торжества.

Праздник — это не только проявление художественных способностей и творческой инициативы, но и встреча с кем-то или чем-то интересным.

Организация праздников имеет большую подготовительную часть: оформление декораций, атрибутов и костюмов, разучивание музыкальных и театральных номеров и пр [3].

При организации таких праздников дети чувствуют большую ответственность и важность своей роли. А так как праздник — это синтез искусств, то в нем могут участвовать любой желающий ребенок.

Культурная среда образовательного учреждения — совокупность материально-технических, знаково-символических, информационных и психолого-педагогических условий, влияющих на культурное развитие и саморазвитие детей и взрослых в пространстве учреждения дополнительного образования.

Особенность технологии воспитания духовной культуры состоит в том, что субъекты и объекты объединяются, взаимозаменяются в процессе социально-культурной деятельности, которую отличают свобода выбора, добровольность, активность, инициатива как отдельного человека, так и различных социальных групп. Она обусловлена национально-этническими, региональными особенностями и традициями; характеризуется многообразием видов на базе общекультурных, художественных, познавательных, социальных, профессиональных и прочих интересов взрослых и детей.

Таким образом, педагогический потенциал социально-культурной деятельности и возможности его использования в деятельности образовательного учреждения заключается в целенаправленном воздействии на личность ребенка, так как именно через неё в сознании и поведении детей формируются основные социальные, нравственные и культурные ценности, которым руководствуется общество в своей жизнедеятельности.

#### Литература:

1. Киселева, Т. Г., Красильников Ю. Д. Социально-культурная деятельность: история, теоретические основы, сферы реализации, субъекты, ресурсы, технологии. — М.: МГУКИ, 2011.
2. Пиличяускас, А. А. Познание музыки как педагогическая проблема / А. А. Пиличяускас // Музыка в школе. — 2013. — № 1.
3. Смирнов, Б. Ф. Детская музыкальная школа как учебное заведение и культурно — просветительное учреждение // Культура. Творчество. Человек. Часть III: Культурология КДД. — Самара. — 2011.

4. Степанова, З. А. Воспитание творчеством/Степанова З. А. // Дополнительное образование № 12. 2015.
5. Стрельцов, Ю. А. Культурология досуга: Учебное пособие. — М. МГУКИ, 2013.
6. Ярошенко, Н. Н. Социально-культурная деятельность в контексте формирования новых качеств социального взаимодействия//Ученые записки. Вып. 23. МГУКИ — М., 2011.

## Особенности формирования полоролевой идентичности у дошкольников

Ульянова Юлия Борисовна, воспитатель, педагог дополнительного образования  
ГБДОУ детский сад № 43 комбинированного вида (г. Санкт-Петербург)

*В настоящее время незаслуженно мало уделяется внимания вопросам формирования гендерной идентичности у дошкольников в условиях ДОУ. Многие полагают, что дети внутренне мотивированы к тому, чтобы принимать свой пол. Если половая роль усваивается практически сразу (ребенок знает, мальчик он или девочка), то гендерная схема (обусловленные полом нормы поведения) формируется на протяжении первых 6–7 лет. На основе многочисленных исследований ученые пришли к выводу, что в настоящее время ориентироваться только на биологический пол нельзя. Ввели использование термина «гендер», который означает социальный пол, пол как продукт культуры. А гендерное воспитание рассматривается как комплексная психофизиологическая проблема, включающая в себя биологические, психологические и социальные аспекты.*

**Ключевые слова:** *социокультурный, полоролевой, гендерная, самовосприятия, маскулинность, феминность.*

Современное общество характеризуется изменением ценностно-нравственных ориентаций в сфере отношений между полами, в нем происходит размывание границ между женскими и мужскими социальными ролями, отмечается влияние негативного информационного фона, провоцирующего агрессию у девочек и повышенную тревожность у мальчиков.

В связи с этим возникает необходимость знаний о гендерной идентичности у дошкольников, выявления особенностей ее формирования, педагогами. Невнимание к проблеме полоролевой идентификации и социализации в целом обернулось многими проблемами для современного общества. Мальчики оказываются недостаточно эмоционально устойчивыми, решительными, сильными, а у девочек обнаруживается нехватка нежности, скромности, мягкости, терпимости.

Что же такое — полоролевая идентификация? Это процесс и результат приобретения ребенком психологических черт и особенностей поведения человека одного и того же с ним или другого пола. [4]

Большинство авторов рассматривает гендерную идентичность, как одну из подструктур идентичности личности. Гендерная идентичность также может быть описана с точки зрения особенностей самовосприятия, самоопределения человека, его принадлежности к женской или мужской группе, формирующаяся на основе усвоения социальных и культурных образцов, моделей, норм и правил поведения, и включающая в себя не только ролевой аспект, но и образ человека в целом. В настоящее время остро чувствуется необходимость использования гендерного подхода в дошкольном образовании, предполагающем преодоление стереотипов, мешающих успеш-

ному развитию личности ребенка и формирование социально приемлемых моделей поведения, основанных на личных интересах, потребностях, ценностях ребенка.

Гипотезы исследований допускают, что гендерная идентичность формируется не только на основе биологического пола, но и на основе сложившихся социокультурных традиций восприятия гендерных смыслов и моделей поведения, а также на гендерную идентичность оказывает влияние стиль семейного воспитания. [5]

В психологии по-разному рассматривали соотношение мужского и женского в психологическом облике человека. Во-первых, маскулинность (мужественность) и феминность (женственность) противопоставлялись и понимались дихотомически: либо одно, либо другое. Во-вторых, эти качества рассматривались, как полюса одного континуума: то, что уводит от мужественности, автоматически приближает к женственности. В-третьих, они могут рассматриваться, как независимые автономные измерения, и каждый человек может содержать в себе некоторые маскулинные и некоторые феминные признаки. [3]

Маленькие девочки и мальчики уже, как правило имеют особенности творчества и поведения в соответствии с полом. Матери интуитивно поощряют активность маленьких мальчиков, стремление к соперничеству и достижениям. В то же время требования к девочкам имеют другое содержание: реже предъявляются запреты на плач и пр.

Осознанно и бессознательно поощряя одни формы поведения и отторгая другие, можно регулировать процесс маскулинизации-феминизации ребенка.

Несколько десятилетий назад психологи советовали родителям и педагогам прилагать усилия к тому, чтобы дети усвоили характерное для своего пола поведение к моменту

поступления в школу, поскольку не справившихся с этой задачей детей могли ожидать в дальнейшем серьезные проблемы, связанные с психологической дезадаптацией. Однако в настоящее время берет верх иная точка зрения, сводящаяся к тому, что однозначный упор на маскулинность или феминность в моделях поведения ограничивает эмоциональное и интеллектуальное развитие, как мужчин, так и женщин. Полотипизированные дети (ставшие заложниками гендерной схемы), склонные к особо жестким, стереотипным представлениям о допустимом для того или иного пола поведении, в дальнейшей своей жизни испытывают больше трудностей в системе гендерных отношений, чем их неполотипизированные сверстники. Таким образом, становится понятно, что раннее детство является ключевым периодом для формирования гендерных характеристик личности.

Компетентность педагога при организации воспитания мальчиков и девочек должна включать в себя три основные составляющие:

#### Литература:

1. Бендас, Т. В. Гендерная психология. Питер, 2005.
2. Бойко, О. В. Гендерные аспекты психического здоровья // Вопросы психологии. 2005 № 1, с. 110.
3. Венгер, Л. А. Психология. Москва «Просвещение», 1988.
4. Кон, И. С. Психология половых различий // Психология индивидуальных различий. Тексты. — М., 1982.
5. Геодакян, В. А. Теория дифференциации полов в проблемах человека // Человек в системе наук. — М., Наука, 1989.
6. Шапарь, В. Б. Рабочий словарь психолога-консультанта. Феникс, 2005.

## Особенности подготовки учителей физики к инновационной оценочной деятельности

Хмельницкая Алевтина Юрьевна, кандидат педагогических наук, методист  
МОУ ДПО «Информационно-образовательный Центр» (г. Рыбинск, Ярославская обл.)

В настоящее время школа пока ещё продолжает, выпуская в жизнь человека обученного — квалифицированного исполнителя, тогда как сегодняшнее, информационное общество запрашивает человека обучаемого, способного самостоятельно учиться и многократно переучиваться в течение жизни, способного к самостоятельным действиям и принятию решений. Современная школа должна способствовать становлению школьника как субъекта учебной деятельности, развитию его рефлексии, активности и саморегуляции.

Федеральные государственные стандарты основного общего образования предусматривают совершенствование системы оценивания результатов обучения. Одной из важнейших составляющих современного обучения физике является совершенствование существующей си-

1) создание педагогических условий для естественного развития различных сфер индивидуальности мальчика/девочки дошкольного возраста;

2) целенаправленную педагогическую деятельность по полоролевому воспитанию;

3) упорядочение процесса полоролевой социализации дошкольников (индивидуальная помощь девочке/мальчику в ДООУ и вне его в переходе от ситуативной зависимости к внеситуативной саморегуляции поло-ролевого поведения). [6]

И в заключение хочется добавить, что одним из условий решения проблемы развития гендерной идентификации детей дошкольного возраста является организация театрализованно-игровой досуговой деятельности в детском саду. Содержание игровой деятельности дошкольника, в которой происходит формирование гендерных установок, могут быть разные виды продуктивной детской деятельности.

стемы оценивания достижений учащихся и взаимоотношений учителя и ученика в ходе оценочной деятельности.

Новые стандарты предъявляют требования к метапредметным результатам, таким как:

1) умение учащегося соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

2) умение учащегося оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения

Анализ литературы по проблеме подготовки учителей к инновационной оценочной деятельности показал,

что есть работы, посвященные формированию учебных умений школьников, итоговой аттестации по физике, контролю уровня освоения учащимися экспериментальных умений.

Есть диссертационные исследования, посвящённые коррекции процесса обучения физике на основе результатов итоговой диагностики достижений учащихся, дифференцированному контролю знаний и умений учащихся в процессе обучения физике, рассматривается диагностико-коррекционный компонент в рамках когнитивно-ориентированной системы обучения физике, однако исследований по проблеме формирования умений школьников самостоятельно оценивать свои учебные результаты, или кратко — оценочных умений, в частности при обучении физике, — нами не обнаружено.

Нам было необходимо выявить, какие именно компоненты оценочной деятельности влияют на формирование оценочных умений школьников при обучении физике. В качестве таких компонентов были определены самоконтроль, самооценка, самоанализ и самокоррекция.

Были определены виды заданий, с помощью которых определялись уровни сформированности умений осуществлять самоконтроль, самооценку, самоанализ и самокоррекцию при изучении физических явлений, при проведении физического эксперимента.

Результаты диагностики показали, что самоконтроль, самоанализ, самооценка, и самокоррекция результатов у учащихся находятся в основном на низком уровне. Было выявлено то, что обучающиеся плохо представляют, что значит выполнять оценку своих действий и результатов. Несмотря на это у школьников есть желание повысить свой уровень оценочных умений, и есть потребность к самосовершенствованию.

Анкетирование учителей выявило, что только 60% из них готовы применять на своих уроках самооценку и самоконтроль школьников, и при этом они испытывают затруднения в практическом их применении.

Анализ литературы и диссертационных исследований, результаты констатирующего этапа эксперимента и обобщение опыта обучения физике учащихся основной школы показал, что методика оценивания учебных достижений учащихся по физике не соответствует требованиям ФГОС, не достаточно разработаны:

- вопросы организации самостоятельной оценочной деятельности;
- методики развития самооценки, самоконтроля и самоанализа;
- требования к уровням подготовки и критерии оценки знаний и умений школьников;
- задания, с помощью которых могут формироваться оценочные умения школьников

Существующие учебно-методические комплексы по физике также не удовлетворяют в должной мере требованиям новых стандартов по формированию регулятивных универсальных учебных действий, которые включают контроль, оценку и коррекцию результатов.

Все это позволило определить ряд противоречий: между объективной значимостью оценочных умений учащихся как важного звена в процессе формирования системы универсальных учебных действий (УУД) школьников и недостаточностью, разрозненностью содержательно-методических подходов к их формированию при обучении физике; между стремлением учителей к изменению оценочной деятельности в соответствии с новыми стандартами, формированию у школьников самооценки, самоконтроля, самоанализа, самокоррекции и недостаточной разработанностью механизмов формирования оценочных умений школьников, обеспечивающих становление их как субъектов учебной деятельности, развитие рефлексии, активности и саморегуляции.

С введением федерального образовательного стандарта основного общего образования возникли новые задачи по подготовке педагогов и будущих педагогов к образовательной практике. С целью подготовки учителя по вопросам оценки планируемых результатов обучающихся нами были разработаны и реализованы программы для учителей физики

Кроме определенных методов, развитие контрольно-оценочных умений обучающихся базируется на проведении занятий контроля и оценки учебной деятельности. Поэтому на практических занятиях учителя разрабатывают карты требований к знаниям и умениям обучающихся по физике в соответствии с ФГОС (таблица 3), составляют задания в тестовой форме и тестовые диагностические работы.

Изучение курса предполагало теоретическую и практическую, диагностическую и исследовательскую подготовку учителей к самостоятельной профессиональной диагностической деятельности в современных условиях. Были поставлены задачи:

- изменение целей и содержания образования, как основных составляющих деятельности педагога и обучающегося;
- мотивация педагогов на инновационную оценочную деятельность;
- создание условий для учителя в вопросах развития своих профессиональных и личных качеств, раскрытия творческого потенциала, для повышения квалификации в области инновационной оценочной деятельности;
- организация и проведение исследовательской и опытно-экспериментальной деятельности педагогов;
- переход учителя, по степени участия в формировании контрольно-оценочной деятельности, от низкого уровня к среднему и высокому.

В результате исследования была выявлена степень участия учителя в формировании контрольно-оценочной деятельности обучающегося на уроках физики от низкого уровня к высокому (таблица 1).

Из анализа входной диагностики было получено, что из 32-педагогов, по степени участия в формировании контрольно-оценочной деятельности, на низком уровне находятся 23%; на среднем — 58% и на высоком уровне — 19%.

Таблица 1. Степень участия учителя в формировании контрольно-оценочной деятельности обучающегося на уроках физики

Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Мотивирует деятельность обучающихся; побуждает к действиям контроля и оценки.	Постепенно передает обучающимся инициативу по осуществлению действий контроля и оценки (под своим усиленным, пошаговым контролем).	Побуждает к осуществлению действий самоконтроля и самооценки только в случае необходимости.
Организует пошаговые самоконтроль и самооценку, управляет ими на всех этапах деятельности, предлагает готовые образцы.	Организует деятельность обучающихся по формированию у них умений использовать различные виды самоконтроля и самооценки, привлекает к составлению инструкций и критериев.	Создаёт условия для сопоставления, выбора и применения контрольно-оценочных действий, консультирует учащихся по мере поступления просьб.
Определяет и объясняет цель контроля и оценки обучающимся. Постоянно организует контроль и оценку на всех этапах деятельности.	Руководит деятельностью обучающихся, направленной на осознание зависимости результата от способов деятельности. Создаёт ситуации, провоцирующие действия самоконтроля и самооценки под контролем учителя.	Побуждает обучающихся к обоснованию действий контроля, совместно созданных критериев оценки. Периодически напоминает о необходимости действий самоконтроля и самооценки.

При анализе курсовой подготовки учителей по вопросам оценочной деятельности можно сделать вывод, что тесты в образовательной практике будут востребованы только тогда, когда педагоги сами станут разработчиками новых программно-педагогических средств и организаторами оценочной деятельности школьников.

Исходя из вышесказанного, можно представить 10 шагов деятельности учителя при формировании таких компонентов оценочной деятельности школьников как самооценка самоконтроль, самоанализ и коррекция деятельности:

Шаг 1. Формирование учебных элементов модуля курса физики

Выделить в курсе физики модули и учебные элементы (УЭ) модулей.

Шаг 2. Организация процесса формирования оценочных умений школьников при обучении физике

Согласно концепции деятельности П.Я. Гальперина, которая в данном случае заключается в том, что у педагога должна сложиться система проверяемых образовательных результатов по физике в основной школе, основанная на стандартах общего образования, на тех программах, по которым работает учитель, так называемые ориентировочные основы деятельности. В каждом элементе модуля учитель должен определить формируемые знания, умения и навыки учащихся (таблица 2).

Шаг 3. Формирование банка заданий для самоконтроля и самооценки школьников

Шаг 4-ый. Составление критериев для самооценки планируемых образовательных результатов школьников по физике

Таблица 2. Фрагмент карты требований к знаниям и умениям школьников при обучении физике в 7 классе по теме «Давление твёрдых тел»

УЭ1	УЭ2	УЭ3
<b>Знания:</b> физической величины: понятие «давление тела на опору» <b>Умения:</b> выбирать и записывать расчётные формулы, оформлять решение задачи в буквенном виде, измерять давление тел, выражать в СИ значения физических величин	<b>Знания:</b> как зависит давление от площади поверхности и силы давления <b>Умения:</b> выбирать и записывать расчётные формулы, оформлять решение задачи в буквенном виде	<b>Знания:</b> в каких единицах измеряется давление; физический смысл 1 Па <b>Умения:</b> измерять давление тел, выражать в СИ значения физических величин
УЭ4	УЭ5	УЭ6
<b>Знания:</b> понятие «сила давления» <b>Умения:</b> выражать силу давления через площадь и давление, рассчитывать силу давления твердых тел	<b>Знания:</b> зависимости давления от силы давления и площади поверхности <b>Умения:</b> экспериментально определять давление твёрдого тела на поверхность	<b>Умение:</b> решать качественные и количественные задачи на применение формулы $p = \frac{F}{S}$ .

Таблица 3

Критерии при решении задач	
<b>А</b> Содержание 1 балл	Внимательно изучить условия задачи, попытаться понять физическую сущность явлений или процессов, рассматриваемых в задаче, уясните основной вопрос задачи. Проговорить полностью условия задачи словами.
<b>В</b> Коммуникация (как я умею передать свои знания) 2 балла	Кратко записать условие задачи. Выписать все данные, известные и искомые величины, при этом перевести значения всех величин в СИ. (Если требует условие задачи, начертить рисунок, схему или чертеж). Решить полученное уравнение (или систему уравнений) относительно искомой величины. В результате будет выведена формула, представляющая собой алгебраическое решение задачи.
<b>С</b> Научные знания и понимание 1 балл	Выяснить, с помощью каких физических законов, можно описать рассмотренную в задаче ситуацию.
<b>Д</b> Научное исследование 2 балла	Проверить правильность решения с помощью обозначений единиц физических величин (размерностей). Подставить в общее решение числовые значения физических величин и произвести вычисления с учетом правил приближенных вычислений. Проанализировать и проверить полученный результат, оценить его реальность. Записать его в единицах СИ или в тех единицах, которые указаны в условии задачи.
<b>Е</b> Обработка информации 2 балла	Применяя условия задачи, конкретизировать общие уравнения. При этом получается система уравнений, описывающих данную задачу. Выбрать направления координатных осей (если это необходимо) и записать векторные соотношения в проекциях на оси координат в виде скалярных уравнений, связывающих известные и искомые величины. Анализируя ход решения и результат, дать ответ на вопрос, поставленный в задаче.
<b>Ф</b> Экспериментальная деятельность 2 балла	Выяснить, есть ли другие способы решения задачи; подумать, как изменится результат, если внести изменения в условие задачи; проанализировать предельные или частные случаи общего решения, попытаться объяснить результаты такого анализа.
<b>ИТОГО:</b>	<b>10 баллов</b> за правильно решённую задачу

Для проверки задания, ученики совместно с учителем вырабатывают критерии оценки (таблицы 3) в соответствии с выбранными критериями:

#### Шаг 5-ый. Самооценка обучающихся

Ученику предлагается заполнить карту самооценки (таблицы 4, 5) или ответить с помощью интерактивной системы опроса.

Оцени знания и умения:

#### Шаг 6-ой. Самоанализ и самоконтроль учащихся

Для каждой карты самооценки есть правильные решения или комментарии:

#### Шаг 7-ой. Фиксация результатов самооценки и самоконтроля

Результаты самооценки заносятся в журнал самооценки и проводится анализ всех учебных элементов, выполненных каждым учеником или учитель получает отчет в интерактивной системе оценивания:

#### Шаг 8-ой. Анализ и коррекция результатов самооценки школьников

Учитель проводит занятие по коррекции результатов, даёт учащимся индивидуальные задания. При правильном выполнении заданий по самооценке обучающиеся выполняют самодиагностическую контрольную работу (шаг

б), в которую должны быть включены обязательно все учебные элементы модуля, входящие в перечень требований к результатам освоения основной образовательной программы по физике.

Данные шаги можно представить в виде схемы (рис. 1). Ученики выполняют задания 1-го модуля, состоящего из  $n$  — учебных элементов: 1) проводится самооценка учащихся; 2) при отрицательном результате ученик имеет возможность исправить свой результат; 3) после отработки материала выполняется самодиагностическая контрольная работа; 4) при положительном результате выполнения заданий всех учебных элементов ученик выполняет итоговую контрольную работу.

#### Шаг 9-ый. Разработка инструментария для контроля и самоконтроля

Подготовка самодиагностических работ по каждому учебному модулю, включающих все учебные элементы модуля, в соответствии с требованиями к результатам освоения основной образовательной программы обучающихся по физике.

Для автоматической обработки результатов диагностирования разрабатывается матрица в программе Excel.

#### Шаг 10-ый Анализ результатов

Таблица 4. 1-й вариант карты самооценки

№ темы	Знания, умения	Баллы (1–3)
УЭ1	Знаю, по какой формуле находится давление	
УЭ2	Знаю, как давление зависит от силы давления	
УЭ2	Знаю, как давление зависит от площади соприкасающейся поверхности	
УЭ3	Умею выражать единицы измерения в системе «СИ»	
УЭ4	Умею находить силу давления при помощи формулы	
УЭ6	Знаю критерии оценки задачи	

Таблица 5. 2-й вариант карты самооценки

Решаю задачи	Знаю	Учебный элемент	№ УЭ	Максимальное кол-во баллов	Баллы ученика
		формулу определения давления твёрдого тела	1.1	0–2 балла	1 балл
		Размерности давления	1.2	0–2 балла	1 балл
		размерности силы	1.3	0–2 балла	2 балла
		...		...	
	Умею	определять из текста задачи, «что дано» и «что найти».	2.1	0–2 балла	1 балл
		выполнять перевод единиц в систему «СИ»	2.2	0–2 балла	0 баллов
		анализировать результат по полученному ответу	2.3	0–2 балла	1 балл
		...		...	
	Есть навык	работы со справочной литературой	3.1	0–2 балла	1 балл
		математических вычислений	3.2	0–2 балла	2 балла

Данные 10 шагов могут применяться учителями в качестве методических рекомендаций для организации деятельности, направленной на формирование оценочных умений школьников, что способствует формированию инновационной оценочной деятельности учителя.

В ходе разработки методики, направленной на формирование оценочных умений школьников (ФОУШ) при обучении физике были получены следующие результаты:

1. Анализ рабочих программ, разработанных учителями школ, и существующих на сегодняшний день учебно-методических комплексов показал недостаток дидактических материалов, направленных на систематическое формирование оценочных умений школьников.

2. Обоснован выбор системного, деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного и критериального подходов при формировании оценочных умений обучающихся основной школы.

3. Определены принципы учебного процесса, направленного на формирование оценочных умений школьников при обучении физике на ступени основного общего образования.

4. Определены критерии оценивания знаний и умений школьников при освоении курса физики основной школы.

5. Показано, что средством обучения, значительно повышающим мотивацию учения и способствующим формированию оценочных умений школьника, выступает **учебно-методический комплекс (УМК)** курса физики. Выстраивание индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся по ликвидации пробелов знаний, выявление их затруднений строится на основе карт и журнала самооценки в контексте **личностно-ориентированного подхода**.

6. Выявлены особенности подготовки учителей физики к инновационной оценочной деятельности и особенности организации их деятельности при формировании оценочных умений школьников на ступени основного общего образования.

7. Разработаны методические рекомендации для учителей физики, направленные на формирование ОУШ при обучении физике основной школы.

8. Выявлен комплекс условий, направленный на ФОУШ при обучении физике основной школы.

Литература:

1. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка [Текст]/П. Я. Гальперин — М.: Изд-во МГУ, 1985.

2. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. 2004 [Электронный ресурс] // <http://www.ed.gov.ru/ob-edu/noc/rub/standart/p1/1287/17.10.2012>
3. Хмельницкая, А. Ю. Формирование оценочных умений учащихся при обучении физике. [Текст] // А. Ю. Хмельницкая — Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки. Том II. — 2011. — № 4. — с. 83—88

## Особенности физической подготовленности старших дошкольников с задержкой психического развития

Юденкова Ирина Викторовна, кандидат психологических наук, доцент;  
Бежаева Дарья Николаевна, студент  
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

*В статье представлены особенности физической подготовленности старших дошкольников с ЗПР. Проанализированы показатели физических качеств детей с ЗПР в сравнении с дошкольниками с нормальным темпом психического развития.*

**Ключевые слова:** задержка психического развития, физическая подготовленность, старший дошкольный возраст, физические качества.

## The peculiarities of physical qualification of elder preschool children with impaired mental function

Yudenkova Irina Viktorovna, Ph. D., Associate Professor  
Bezhaeva Darya Nikolaevna, student  
Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (Arzamas branch)

*The peculiarities of physical qualification of elder preschool children with impaired mental function are depicted in the article. The indicators of physical qualities of children with impaired mental function in comparison with the preschoolers with normal rate of mental development have been analyzed.*

**Keywords:** impaired mental function, physical qualification, elder preschool children, physical qualities.

В последние годы увеличилось рождение детей с отклонениями в психофизическом развитии и среди них достаточно многочисленную группу составляют дети с задержкой психического развития. В физическом развитии таких детей, хотя и не зафиксировано тяжелых двигательных нарушений, однако, обнаруживается отставание, недостаточность таких двигательных качеств, как выносливость, гибкость, координация движений. Они недостаточно ловки, точны в движениях, им плохо удаются упражнения на сохранение равновесия (Борякова Н. Ю.). Физическое развитие и двигательные качества детей с задержкой психического развития отличаются от здоровых сверстников более низкими показателями (Никашина Н. А.).

На наш взгляд, своевременно начатая и систематически проводимая работа по физическому воспитанию с этой категорией дошкольников способствует более эффективному формированию у них основных движений, ко-

ординации движения, а также укреплению их соматического здоровья и приближению их физического развития к средней возрастной норме.

Исследование показателей физической подготовленности старших дошкольников с ЗПР мы проводили по оценке следующих физических качеств: быстрота, сила, гибкость, выносливость и ловкость. Обследование детей проводилось на физкультурной площадке в течение нескольких дней, так как было теплое время года. Одежда была удобной, легкой и чистой (спортивные костюмы), обувь была на резиновой подошве. Все данные обследования заносились в диагностическую карту данной возрастной группы. После обследования нами анализировались показатели каждого ребёнка и сопоставлялись с нормативными данными.

При определении уровня физической подготовленности детей старшего дошкольного возраста мы ориентировались на следующие факторы:



— степень овладения ребёнком базовыми умениями и навыками в разных играх и упражнениях, элементами техники всех основных видов движений;

— умение активно участвовать в разных видах двигательной деятельности, самостоятельно использовать свой арсенал движений в разных условиях;

— развитие физических качеств и двигательных способностей: быстроты реакции, ловкости, гибкости, силы, выносливости;

— общая двигательная активность ребёнка в течение всего времени пребывания в дошкольном учреждении.

Для получения полной картины о детях, участвующих в исследовании мы использовали педагогическое наблюдение за ними как в рамках организованной образовательной деятельности (ООД), так и на прогулках, утренней гимнастике и в самостоятельной двигательной деятельности.

На основании проведенного исследования по изучению показателей физической подготовленности старших дошкольников с ЗПР, по предложенным тестам, были получены результаты, представленные в таблице 1.

Мы выявили, что дети с нормальным темпом психического развития имеют достаточно богатый двигательный опыт, позволяющий обогащать свою самостоятельную деятельность. У детей с задержкой психического развития, отмечается общая пассивность, застенчивость, обидчивость. Они предпочитают посидеть в сторонке, чтобы их никто не беспокоил. Некоторые дети отдают предпочтение быстрым и непродолжительным по времени движениям, очень быстро теряют интерес к той или иной игрушке, часто не доводят игру или начатое дело до конца. Можно сделать вывод, что интерес к двигательной активности, а также возможности детей различны. Показатели физических качеств детей с ЗПР, как у мальчиков, так и у девочек не дотягивают до возрастной нормы. Они многие упражнения и тестовые задания выполняли с определенным трудом, у них имеются значительные ошибки,

отступления от заданной модели. Эти дети задавали поверхностные вопросы, не стремились проникнуть в сущность упражнения, выполнять его технически грамотно. Так, например, при беге на 30 метров дети сильно наклонялись вперед и у них не получался быстрый вынос бедра маховой ноги под углом примерно на 60–80 градусов, что соответствует возрастной норме. При прыжке в длину с места у дошкольников не получалось приземление одновременно на обе ноги, вынесенные вперед, с переходом с пятки на всю ступню. Они прыгали сразу на обе ноги и часто падали вперед. При метании большую часть упражнения они выполняли правильно, но не получалось хлещущим движением кисти бросить предмет вдаль вверх, они бросали вдаль и вперед.

Таким образом, в ходе нашего исследования было установлено, что показатели физической подготовленности детей с ЗПР отличаются от показателей здоровых сверстников более низкими показателями. Все это дает основание для целенаправленной систематической работы с дошкольниками с ЗПР по развитию у них физических качеств.

По окончании формирующего этапа эксперимента, направленного на развитие физической подготовленности старших дошкольников с ЗПР была проведена повторная диагностика с помощью методик, идентичных ранее использованных в констатирующем эксперименте. Представим результаты контрольного эксперимента в сравнении с данными констатирующего этапа исследования.

Таблица 3 иллюстрирует полученные сравнительные количественные данные мальчиков с ЗПР по итогам выполнения всех тестов. Из нее видно, что проведенная нами работа по развитию физической подготовленности оказалась в целом эффективной. Так, если на начало исследования средние показатели не попадали в рамки возрастных нормативов, то теперь эти показатели улучшились и соответствуют возрастной норме. Большой положительный эффект отмечен по методикам «Бег

Таблица 1. Исходные показатели средних значений физической подготовленности старших дошкольников с ЗПР

	Бег на 30 м., сек	Бег зигзагом, сек	Бег на дистанцию 150 м, сек	Наклон туловища вперед, см	Прыжок в длину с места, см	Метание набивного мяча, см
мальчики	7,4± 0,02	8,6± 0,05	37 ± 2	3,6 ± 1	98,3 ± 4,7	170,2 ± 0,02
девочки	7,8 ± 0,02	8,9 ± 0,02	37,5 ± 1	6,0 ± 6	87,5 ± 13	165,2 ± 0,02

Таблица 2. Исходные показатели средних значений физической подготовленности старших дошкольников с НПР

	Бег на 30 м., сек	Бег зигзагом, сек	Бег на дистанцию 150 м, сек	Наклон туловища вперед, см	Прыжок в длину с места, см	Метание набивного мяча, см
мальчики	6,7 ± 0,02	7,8 ± 0,02	34,8±0,06	5,05±0,3	117,5±8,9	184,6±0,02
девочки	7,4±0,06	8,2±0,02	35,6±0,4	7,6±0,5	111,8±3,6	179±0,05

Таблица 3. Показатели физической подготовленности мальчиков с ЗПР за период исследования

№	Показатель	До исследования	После исследования	p
1.	Бег на 30 м.	7,4±1,9	6,9±1,9	≤0,01
2.	Бег зигзагом	8,6±2,4	8,0±2,4	≤0,01
3.	Бег на дистанцию 150 м.	37,0±8,2	34,9±8,2	≤0,05
4.	Наклон туловища	3±6	5±6	≤0,05
5.	Прыжок в длину	97,0±20	103,2±20	≥0,05
6.	Метание набивного мяча	173,0±23	176,0±23	≤0,05

Таблица 4. Показатели физической подготовленности девочек с ЗПР за период исследования

№	Показатель	До исследования	После исследования	p
1.	Бег на 30 м.	7,8±2,1	7,3±2,1	≤0,05
2.	Бег зигзагом	8,9±2	8,4±2	≤0,05
3.	Бег на дистанцию 150 м	37,5±8,4	35,4±8,4	≤0,01
4.	Наклон туловища	6,0±5	7,3±5	≥0,05
5.	Прыжок в длину	87,5±14	91,0±14	≤0,05
6.	Метание набивного мяча	165,2±13	168,3±13	≥0,05

на 30 метров» (трасч= 11,9; табл= 5,84;  $p \leq 0,01$ ), «Бег зигзагом» (трасч= 8,6; табл= 5,84;  $p \leq 0,01$ ). Недостоверным оказался результат по тесту «Прыжок в длину» (трасч= 2,9; табл= 3,18;  $p \geq 0,05$ ) Если мы сравним полученные результаты со средними показателями детей с НПР, то мы увидим некоторую разницу. У детей с ЗПР показатели соответствуют крайним показателям нормы, а у детей с НПР они более высокие. По качественному анализу хотелось бы отметить, что у большинства детей этой категории все еще страдает качество выполнения техники того или иного упражнения.

Сравнительные результаты у девочек по итогам констатирующего и формирующего экспериментов дают основания сделать вывод в целом о позитивной динамике изучаемых показателей. Так, если на начало исследования по тесту «Бег на 30 метров» средний показатель был равен 7,8 сек., то после формирующей программы этот показатель стал соответствовать возрастному нормативу — 7,3сек. (трасч= 5,8; табл= 3,18;  $p \leq 0,05$ );

по тесту «Бег зигзагом» средний показатель был-8,9 сек., то теперь-8,4сек. (трасч= 5,6; табл= 3,18;  $p \leq 0,05$ ); «Бег на дистанцию 150 м» — был 37,5сек., стал — 35,4 (трасч= 6,2; табл= 5,84;  $p \leq 0,01$ ); «Наклон туловища» — показатель равнялся 6,0см., стал 7,3см. (трасч= 2,7; табл= 3,18;  $p \geq 0,05$ ), но результат оказался недостоверным; «Прыжок в длину» — средний показатель равнялся 87,5см, после нашей работы стал 91,0см (трасч=4; табл= 3,18;  $p \leq 0,05$ ); результаты по тесту «Метание набивного мяча» не выявили положительной динамики у девочек (трасч= 2,2; табл= 3,18;  $p \geq 0,05$ ). Это упражнение для них оказалось достаточно трудным и такой результат мы связываем с тем, что в нашей работе с детьми, мы не использовали систематически целенаправленных упражнений на развитие скоростно-силовых возможностей плечевого пояса, а использование большего объема подвижных игр в деятельности детей способствовало в большей степени развитию таких физических качеств, как: быстрота, ловкость, выносливость.

## Литература:

1. Дети с задержкой психического развития/Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. — М., 1984. — 256 с.
2. Коротенко, И.В. Особенности личностной дезадаптации у первоклассников с задержкой психического развития. — Дисс...канд. псих. наук. — Нижний Новгород, 2005.
3. Рунова, М.А. Двигательная активность ребёнка в детском саду: 5—7 лет: пособие для педагогов дошкольных учреждений, преподавателей и студентов педвузов и колледжей. — М.: Мозаика — Синтез. — 2000. — 256 с.

## Применение дидактических игр при работе с дошкольниками

Янкина Наталья Викторовна, воспитатель;  
Ирешева Ольга Александровна, воспитатель  
МДОУ «Детский сад № 93» (г. Саранск)

Задолго до того как игра стала предметом научных исследований, она широко использовалась в качестве одного из важных средств воспитания и обучения детей.

В самых различных системах обучения игре отводится особое место. И определяется это тем, что игра очень созвучна природе ребенка. Ребенок от рождения и до наступления зрелости уделяет огромное внимание играм. Игра для ребенка — не просто интересное времяпрепровождение, но способ моделирования внешнего, взрослого мира, способ моделирования его взаимоотношений, в процессе которого, ребенок вырабатывает схему взаимоотношений со сверстниками. Дети с удовольствием сами придумывают игры, с помощью которых самые банальные, бытовые вещи переносятся в особый интересный мир приключений.

Игра — это потребность растущего детского организма. В игре развиваются физические силы ребенка, тверже рука, гибче тело, вернее глаз, развиваются сообразительность, находчивость, инициатива. В игре вырабатываются у ребят организационные навыки, развиваются выдержка, умение взвешивать обстоятельства и пр.

Для ребят дошкольного возраста игра имеет исключительное значение игра для них учеба, игра для них труд, игра для них — серьезная форма воспитания.

Игры, способствующие развитию восприятия, внимания, памяти, мышления, развитию творческих способностей, направлены на умственное развитие школьника в целом.

В игре ребенок делает открытия того, что давно известно взрослому. Потребность в игре и желание играть у дошкольников необходимо использовать и направлять в целях решения определенных образовательных задач. Игра будет являться средством воспитания и обучения, если она будет включаться в целостный педагогический процесс. Руководя игрой, организуя жизнь детей в игре, педагог воздействует на все стороны развития личности ребенка на чувства, на сознание, на волю и на поведение в целом.

В настоящее время появилось целое направление в педагогической науке — игровая педагогика, которая считает игру ведущим методом воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста и поэтому упор на игру (игровую деятельность, игровые формы, приемы) — это важнейший путь включения детей в учебную работу, способ обеспечения эмоционального отклика на воспитательные воздействия и нормальных условий жизнедеятельности. В последние годы вопросы теории и практики дидактической игры разрабатывались и разрабатываются многими исследователями А. П. Усовой, Е. И. Радиной, Ф. Н. Блехер, Б. И. Хачапу-

ридзе, З. М. Богуславской, Е. Ф. Иваницкой, А. И. Сорокиной, Е. И. Удальцовой, В. Н. Аванесовой, А. К. Бондаренко, Л. А. Венгером. Во всех исследованиях утвердилась взаимосвязь обучения и игры, определилась структура игрового процесса, основные формы и методы руководства дидактическими играми.

### 1. Виды дидактических игр

Игровая деятельность — это особая сфера человеческой активности, в которой личность не преследует никаких других целей, кроме получения удовольствия, удовольствия от проявления физических и духовных сил. Природа создала детские игры для всесторонней подготовки к жизни. Поэтому они имеют генетическую связь со всеми видами деятельности человека и выступают как специфически детская форма и познания, и труда, и общения, и искусства, и спорта. Отсюда и названия игр познавательные, интеллектуальные, строительные, игратруд, игра-общение, музыкальные игры, художественные, игры-драматизации, подвижные, спортивные... Принято различать два основных типа игр игры с фиксированными, открытыми правилами и игры со скрытыми правилами. Примером игр первого типа является большинство дидактических, познавательных и подвижных игр, сюда относят также развивающие интеллектуальные, музыкальные, игры-забавы, аттракционы.

Ко второму типу относят игры сюжетно-ролевые. Правила в них существуют неявно. Они в нормах поведения воспроизводимых героев доктор сам себе не ставит градусник, пассажир не летает в кабине летчика. Дидактические игры различаются по обучающему содержанию, познавательной деятельности детей, игровым действиям и правилам, организации и взаимоотношениям детей, по роли преподавателя.

Часто игры соотносятся с содержанием обучения и воспитания. В этой классификации можно представить следующие типы игр: игры по сенсорному воспитанию, словесные игры, игры по ознакомлению с природой, по формированию математических представлений и др. Иногда игры соотносятся с материалом: игры с дидактическими игрушками, настольно-печатные игры, словесные игры, псевдо сюжетные игры.

Такая группировка игр подчеркивает их направленность на обучение, познавательную деятельность детей, но не раскрывает в достаточной мере основы дидактической игры особенностей игровой деятельности детей, игровых задач, игровых действий и правил, организацию жизни детей, руководство воспитателя.

Условно можно выделить несколько типов дидактических игр, сгруппированных по виду деятельности учащихся.

Игры-путешествия.

Игры-поручения.

Игры-предположения.

Игры-загадки.

Игры-беседы (игры-диалоги).

Игры-путешествия имеют сходство со сказкой, ее развитием, чудесами. Игра-путешествие отражает реальные факты или события, но обычное раскрывает через необычное, простое через загадочное, трудное через преодолимое, необходимое через интересное. Все это происходит в игре, в игровых действиях, становится близким ребенку, радует его. Игры-путешествия всегда несколько романтичны. Именно это вызывает интерес и активное участие в развитии сюжета игры, обогащение игровых действий, стремление овладеть правилами игры и получить результат решить задачу, что-то узнать, чему-то научиться.

Роль педагога в игре сложна, требует знаний, готовности ответить на вопросы детей, играя с ними, вести процесс обучения незаметно. Игра-путешествие игра действия, мысли, чувств ребенка, форма удовлетворения его потребностей в знании.

В названии игры, в формулировке игровой задачи должны быть зовущие слова, вызывающие интерес детей, активную игровую деятельность. В игре-путешествии используются многие способы раскрытия познавательного содержания в сочетании с игровой деятельностью постановка задач, пояснение способов ее решения, иногда разработка маршрутов путешествия, поэтапное решение задач, радость от ее решения, содержательный отдых. В состав игры-путешествия иногда входит песня, загадки, подарки и многое другое.

Игры-поручения имеют те же структурные элементы, что и игры-путешествия, но по содержанию они проще и по продолжительности короче. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения. Игровая задача и игровые действия в них основаны на предложении что-то сделать. Помоги Буратино расставить знаки препинания, проверь домашнее задание у Незнайки.

Игры-предположения Что было бы..? или Что бы я сделал..., Кем бы хотел быть и почему?, Кого бы выбрал в друзья? и др. Иногда началом такой игры может послужить картинка.

Дидактическое содержание игры заключается в том, что перед детьми ставится задача и создается ситуация, требующая осмысления последующего действия. Игровая задача заложена в самом названии: Что было бы..? или Что бы я сделал.... Игровые действия определяются задачей и требуют от детей целесообразного предполагаемого действия в соответствии с поставленными условиями или созданными обстоятельствами.

Игры-загадки. Возникновение загадок уходит в далекое прошлое. Загадки создавались самим народом, вхо-

дили в обряды, ритуалы, включались в праздники. Они использовались для проверки знаний, находчивости. В этом и заключается очевидная педагогическая направленность и популярность загадок как умного развлечения.

В настоящее время загадки, загадывание и отгадывание, рассматриваются как вид обучающей игры. Основным признаком загадки является замысловатое описание, которое нужно расшифровать (отгадать и доказать). Детям нравятся игры-загадки. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение рассуждать, делать выводы, умозаключения.

Игры-беседы (диалоги). В основе игры-беседы лежит общение педагога с детьми, детей с педагогом и детей друг с другом. Это общение имеет особый характер игрового обучения и игровой деятельности детей. В игре-беседе воспитатель часто идет не от себя, а от близкого детям персонажа и тем самым не только сохраняет игровое общение, но и усиливает радость его, желание повторить игру. Однако игра-беседа таит в себе опасность усиления приемов прямого обучения.

Воспитательно-обучающее значение заключено в содержании сюжета темы игры, в возбуждении интереса к тем или иным аспектам объекта изучения, отраженного в игре. Познавательное содержание игры не лежит на поверхности его нужно найти, добыть сделать открытие и в результате что-то узнать. Немалое значение имеет умение участвовать в беседе, что характеризует уровень воспитанности. Основным средством игры-беседы является слово, словесный образ, вступительный рассказ о чем-то. Результатом игры является удовольствие, полученное детьми. Перечисленными типами игр не исчерпывается, конечно, весь спектр возможных игровых методик. Однако на практике наиболее часто используются указанные игры, либо в чистом виде, либо в сочетании с другими видами игр подвижными, сюжетно-ролевыми и др.

## 2. Организация и проведение дидактических игр

Таким образом, мы видим, что в основе любой игровой методики проводимой на занятиях должны лежать следующие принципы:

Актуальность дидактического материала (актуальные формулировки математических задач, наглядные пособия и др.) собственно помогает детям воспринимать задания как игру, чувствовать заинтересованность в получении верного результата, стремиться к лучшему из возможных решений.

Коллективность позволяет сплотить детский коллектив в единую группу, в единый организм, способный решать задачи более высокого уровня, нежели доступные одному ребенку, и зачастую — более сложные.

Соревновательность создает у учащегося или группы учащихся стремление выполнить задание быстрее и качественнее конкурента, что позволяет сократить время на выполнение задания с одной стороны, и добиться реально приемлемого результата с другой. Классическим

примером указанных выше принципов могут служить практически любые командные игры. Что? Где? Когда? (одна половина задает вопросы другая отвечает на них).

На основе указанных принципов можно сформулировать требования к проводимым на занятиях дидактическим играм. Дидактические игры должны базироваться на знакомых детям играх. С этой целью важно наблюдать за детьми, выявлять их любимые игры, анализировать какие игры детям нравятся больше, какие меньше. Каждая игра должна содержать элемент новизны. Нельзя навязывать детям игру, которая кажется полезной, игра дело добровольное. Ребята должны иметь возможность отказаться от игры, если она им не нравится, и выбрать другую игру. В отличие от всех других методических средств игра требует особого состояния от того, кто ее проводит. Необходимо не только уметь проводить игру, но и играть вместе с детьми.

Игра — средство диагностики. Ребенок раскрывается в игре во всех своих лучших и не лучших качествах. Ни в коем случае нельзя применять дисциплинарные меры к детям, нарушившим правила игры или игровую атмосферу. Это может быть лишь поводом для доброжелательного разговора, объяснения, а еще лучше, когда, собравшись вместе, дети анализируют, разбирают, кто как проявил себя в игре и как надо была бы избежать конфликта.

### Заключение

Дидактическая игра — явление сложное, но в ней отчетливо обнаруживается структура, т.е. основные элементы, характеризующие игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно. Один из основных элементов игры дидактическая задача, которая определяется целью обучающего и воспитательного воздействия. Наличие дидактической задачи или нескольких задач подчеркивает обучающий характер игры, направленность обучающего содержания на процессы познавательной деятельности детей. Дидактическая задача определяется воспитателем и отражает его обучающую деятельность.

Структурным элементом игры является игровая задача, осуществляемая детьми в игровой деятельности. Две за-

дачи дидактическая и игровая отражают взаимосвязь обучения и игры. В отличие от прямой постановки дидактической задачи на занятиях в дидактической игре она осуществляется через игровую задачу, определяет игровые действия, становится задачей самого ребенка, возбуждает желание и потребность решить ее, активизирует игровые действия.

Одним из составных элементов дидактической игры являются правила игры. Их содержание и направленность обусловлены общими задачами формирования личности ребенка и коллектива детей, познавательным содержанием, игровыми задачами и игровыми действиями в их развитии и обогащении. В дидактической игре правила являются заданными. Используя правила, педагог управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей. Правила игры имеют обучающий, организационный, формирующий характер, и чаще всего они разнообразно сочетаются между собой. Обучающие правила помогают раскрывать перед детьми, что и как нужно делать, они соотносятся с игровыми действиями, раскрывают способ их действий. Правила организуют познавательную деятельность детей что-то рассмотреть, подумать, сравнить, найти способ решения поставленной игрой задачи.

Организующие правила определяют порядок, последовательность игровых действий и взаимоотношений детей. В игре формируются игровые отношения и реальные отношения между детьми. Отношения в игре определяются ролевыми отношениями.

Правила игры и должны быть направлены на воспитание положительных игровых отношений и реальных в их взаимосвязи. Соблюдение правил в ходе игры вызывает необходимость проявления усилий, овладения способами общения в игре и вне игры и формирования не только знаний, но и разнообразных чувств, накопления добрых эмоций и усвоения традиций.

Руководство детскими дидактическими играми должно иметь целью

- 1) установление правильного соотношения между игрой и миром, знаниями в жизни ребенка
- 2) воспитание в игре физических и психологических качеств, необходимые для будущего деятеля и работника.

### Литература:

1. Оконь, В. Введение в общую дидактику Пер. С. Кольского. М. Высшая школа, 1990 г.
2. Пидкасистый, П. И. Технология игры в обучении М. Просвещение, 1992 г.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте — М. Просвещение, 1991 г.
4. Эльконин, Д. Б. Символика и ее функции в игре детей // Дошкольное воспитание 1966 г.
5. Смоленцева, А. А. Сюжетно-дидактические игры, Москва «Просвещение» 1987 г.
6. История дошкольной педагогики, Москва «Просвещение» 1989 г.
7. Дошкольная педагогика, Москва «Просвещение» 1991 г.

# ПСИХОЛОГИЯ

## Культурно-психологический консонанс русского мира

Беспалова Ксения Сергеевна, студент  
Пензенский государственный университет

Русская культура гетерогенна и строго дифференцирована по времени и географическому положению. Во-первых, это следствие наличия резких смен политических режимов и идеологий. Во-вторых, это обусловлено географическим положением страны. Российская федерация в своих актуальных на данный момент времени границах имеет большую протяжённость как по долготе (от погранзащиты Нормельн в Калининградской области до острова Ратманова в Чукотском автономном округе), так и по широте. Население страны проживает в 4 климатических поясах арктическом, субарктическом, умеренном, субтропическом. И в-третьих, многоконфессиональностью населения страны.

Но, несмотря на неоднородность, есть неизменные консолидирующие общество культурные догматы. Которые как молодые деревья, не увядают, а с каждым годом растут и крепнут всё сильнее. Растут на почве пропитанной кровью Второй мировой войны, которая стала переломным моментом в процессе эволюции нашей культуры. Но каким же именно образом культура способствует развитию человеческой психики?

Говоря о культурно-историческом подходе в психологии, нельзя не сказать о его основателе — русском психологе Льве Семеновиче Выготском. Он разработал культурно-историческую теорию развития психики в процессе освоения индивидом ценностей человеческой цивилизации. Психические функции, данные природой («натуральные»), преобразуются в функции высшего уровня развития («культурные»), например, механическая память становится логической, импульсивное действие — произвольным, ассоциативные представления — целенаправленным мышлением, творческим воображением. Этот процесс — следствие процесса интериоризации. Это становление подлинно человеческой формы психики благодаря освоению индивидом человеческих ценностей.

Суть культурно-исторической концепции состоит в следующем: поведение современного культурного человека является не только результатом развития с детства, но и продуктом исторического развития. В процессе исторического развития изменялись и развивались не только

внешние отношения людей, отношения между человеком и природой, изменялся и развивался сам человек, менялась его собственная природа.

После чудовищного расщепления красной страны в 1991 году настал временный культурный декаданс. Огромная пустота от потери чувства принадлежности к великой державе образовалась в сознании людей. Офицеры, давшие священную клятву-присягу на верность своей Советской родине и Советскому правительству после распада страны, как японские самураи после гибели своего сюзерена, сводили последний счёт с жизнью, только вместо меча выбирали пистолет. Другие искали ответы в алкоголе, своеобразный оксюморон — искать ответ там, где его заведомо быть не может. Произошла подмена коммунистической идеологии, начался процесс интенсивной глобализации. Посредством ли генетической кровной памяти или провидению всевышнего или с помощью еще, какой то не известной силы, мы смогли в значительной мере сохранить свои культурные ценности вопреки процессам общемировой глобализации в период, когда опустошённое сознание населения страны было настезь открыто для воздействия других культурных сил. Но благодаря такой открытости, в сочетании с крепкими культурными догматами, сформированными великими страданиями нации во Второй мировой войне, наша культура синергировала с каждой иной культурой с которой соприкасалась. Сегодня жители Российской Федерации почувствовали, как пустота в их сознании, после распада Союза заполняется прежним чувством принадлежности к великой державе. Эти изменения происходят благодаря тому, что приходит чёткое осознание силы и величия страны, а значит и силы её народа, силы каждого из нас. Российская Федерация сегодня вступает в период яркого культурного ренессанса. Этот период в истории любой цивилизации приводил к бурному её развитию, к проявлению многих гениальных деятелей культуры, науки, политики. Страна долго готовилась к этому рывку, возможно только благодаря тем невероятным трудностям и испытаниям, которые приготовило провидение для народа нашей страны, сейчас есть метафизические силы для этого рывка

вперёд. Хочется обратить внимание на такое проявление культурной консолидации как акция «Бессмертный Полк», самые корни которой уводят нас в годы Великой Отечественной войны. Этот бесспорный прецедент в истории нашей страны имеет огромное ментальное значение. Человек умирает два раза, первый раз, когда у него останавливается сердце, а второй раз, когда ветер времени по песчинке стирает все воспоминания о нём. Так герои Великой Отечественной войны до сих пор живы, живы как никогда ранее, и они снова готовы встать рядом с нами в боевом порядке, подставив своё окрепшее от сражений плечо вплотную к нашему. Наши герои, как листва многовекового древа нашей истории, падая на землю, они дают силу, пищу и защиту от беспощадного солнца времен новым, молодым, ещё только прорастающим желудям. Только так возможно развитие цивилизации, только благодаря смерти есть жизнь, благодаря тени есть свет. Герои прошлого из тени постоянно присматривают за нами и представляют нас, наблюдают, как мы тут в свете жизни трудимся для осуществления наших с ними целей на благо нашей страны. Цели нашей культуры сегодня глобальны. И никто не сможет усмотреть ошибки в нашей реше-

мости, даже если мы справимся лишь на половину, труд есть труд. Многие считают, что основная цель нашей культуры сегодня — это стать противовесом западной культуре или мостом, соединяющим западную и восточную культуру. Но зачем? Ведь маяки не бегают по всему берегу, выискивая, какую бы лодку спасти — они просто стоят и светят.

Культура может помочь в формировании нового самосознания, так как, наслаждаясь культурным произведением, человек осознаёт себя как культурное существо. Так, вызываемые «социальные переживания» помогают социализации человека, регулируя процесс его вхождения в ту культуру, в тот социум, который его окружает. Поэтому творчество основывается на процессе присвоения (а на определенном этапе развития человеческой личности и создания) культурных ценностей и связывается со способностью человека придавать своим мыслям знаковую форму. Культура предстает как ведущая линия социализации человека, как фактор, который определяет взаимосвязь человека и общества, формируя сознание и самосознание, его личностную активность, тем самым вознося человека на высшую ступень его психического развития.

#### Литература:

1. Выготский, Л. С. Психология искусства/Общ. ред. В. В. Иванова, коммент. Л. С. Выготского и В. В. Иванова, вступит. ст. А. Н. Леонтьева. 3-е изд. — М.: Искусство, 1986. — 573 с.
2. Розин, В. М. Культурно-историческая теория (от взглядов Л. С. Выготского к современным представлениям). — М.: Экспо, 2005. — 277 с.
3. Рубинштейн, С. П. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2005. — 720 с.

## Опыт теоретического анализа проблемы самореализации с целью создания авторской модели

Бурченкова Лейла Шагиновна, магистрант  
Ивановский государственный университет

Термин «самореализация» впервые приводится в словаре по философии и психологии, изданном в 1902 году в Лондоне. Первое его определение выглядит следующим образом: «Самореализация — осуществление возможностей развития Я». [7].

1. Самореализация изучается многими науками: педагогией, социологией, политологией, синергетикой, философией, психологией и др. Как и большинство понятий, самореализация имеет множество определений. Приведем некоторые из них:

2. Самореализация в педагогике понимается как наиболее полное выявление личностью своих индивидуальных и профессиональных возможностей. Как процесс идентификации себя с другими, открытость чужому опыту и его принятие, восприятие субъектом

чувственно заданных ситуаций и творческий характер активности [1].

3. Самореализация с точки зрения социологии — это стремление индивида наиболее эффективно использовать объективные условия (институты) социализации и свои индивидуальные способности и возможности для достижения намеченных стратегических целей [11].

4. Самореализация в политике рассматривается как процесс, при котором идентифицируя себя с определенной группой, индивид стремится сохранить или повысить свой статус. Здесь имеет место оценка индивидом своих возможностей, перспектив и препятствий самореализации в деятельности выбранной им группы [2].

5. С точки зрения синергетики самореализация выступает и как процесс, и как конечный результат. Под-

разумеая длительную, постоянную вовлеченность в процесс роста, самореализация, как процесс, включает в себя всестороннее и непрерывное развитие творческого и духовного потенциала человека, максимальное раскрытие всех его способностей и возможностей. Понятию самореализации как конечного результата тождественно понятие самоактуализации [10].

6. В философии под самореализацией понимают процесс и результат воплощения человеком своего жизненного предназначения [9].

7. С позиции современной психологии самореализация понимается как осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, содеятельности с другими людьми, социумом и миром в целом [7].

Как мы можем видеть, данные определения не противоречат друг другу, а скорее дополняют друг друга. Однако нередко понятие «самореализация» путают с такими терминами как «самоопределение», «самовыражение»/«самораскрытие», «самопрезентация», «самоутверждение», «самосовершенствование»/«саморазвитие», «самоактуализация» и «самоосуществление». Постараемся разграничить эти понятия и выстроить логику взаимовлияния подразумеваемых под ними процессов.

Самоопределение начинается в подростковом возрасте. Его пик приходится на юность. В процессе самоопределения человек выбирает такие вещи, которые в дальнейшем делают его вполне самостоятельной личностью. Самоопределение бывает семейным, профессиональным, моральным, личностным и прочим и во многом зависит от общества [5].

Самовыражение заключается в проявлении в действиях, реакциях, речи и поступках человека его собственных психологических особенностей: познавательных процессов, состояний, свойств, а также интересов, способностей и других устойчивых индивидуальных особенностей его личности [5]. На наш взгляд самовыражение можно отнести к осуществлению интересов индивида — эмоциональных проявлений его познавательных потребностей.

Самопрезентация представляет собой процесс, посредством которого человек представляет себя другим людям с помощью социально одобряемых и культурно приемлемых способов действий с целью управления формированием своего впечатления в глазах других людей [5]. На наш взгляд самопрезентацию можно отнести к осуществлению стремлений индивида — мотивов, в основе которых лежит такая потребность существования, которая не представлена в данной ситуации, но может быть создана путем специально организованной деятельности.

Самоутверждение — это стремление утвердить себя в социуме [8]. На наш взгляд самоутверждение можно соотносить с убеждениями индивида — осознаваемыми мотивами, в основе которых лежит потребность действовать в соответствии со своими взглядами, принципами и мировоззрением в целом.

Стремление к самоутверждению, к повышению своего формального и неформального статуса, к позитивной

оценке своей личности — существенный мотивационный фактор, который побуждает человека интенсивно работать над собой и развиваться, т.е. самосовершенствоваться. Это развитие происходит в условиях конфликтов, порожденных и внешними условиями, и собственными мотивами личности. Конструктивная переработка этих противоречий возможна лишь при участии самосознания и составляет один из важнейших моментов личностного творчества [6].

Процесс самосовершенствования может происходить в различных направлениях: нравственном, умственном, физическом, эстетическом и т.д. Результатами самосовершенствования становится, прежде всего, удовлетворение собой, своими успехами и достижениями [5; 7]. Все это дает человеку право считать, что он максимально полно раскрыл свои возможности, иными словами, самоактуализировался.

В дальнейшем, раскрытые возможности и способности реализуются вовне и ведут к самоосуществлению.

Наглядно все это представлено на рисунке 1.

Таким образом, самореализация — это реализация максимально раскрытого своего личностного потенциала вовне путем осознанной работы по личностному росту и развитию за счет соотношения интересов, стремлений и убеждений (осознаваемых мотивов), определяемых посредством выбора системы ценностей, норм морали и образа жизни для себя самого.

Внутренняя природа человека — это сознание, которое определяет его поведение и деятельность. В связи с этим можно сказать, что самореализация — это показатель определенной внутренней зрелости сознания человека.

На данный момент существует достаточно много вариантов моделей самореализации. Так, например, в одном варианте модели самореализации акцент делается на реализации врожденных потенциальных возможностей человека (теории К. Роджерса и А. Маслоу). А. Адлер, Р. Уайт, Г. Олпорт и Э. Фромм представляют другой вариант модели самореализации, в котором главное внимание уделяется совершенствованию жизни посредством стремления к идеалам (здесь подчеркиваются возможности особи, человека). Это можно увидеть в том акценте, который Фромм делает на человеческой природе, а А. Адлер и Р. Уайт — на мастерстве и компенсации первоначальной неполноценности [4].

Модели самореализации отечественных ученых также разнообразны. Так, например, в модели «актуалгенез самореализации личности на жизненном пути» акцент делается на смысле жизни — представлении о том, как жить. Смысл жизни формируется в социальной среде, поскольку в процессе жизни человек проходит определенные жизненные этапы, содержащие те или иные жизненные события, которые, в свою очередь, влияют на изменение жизненных этапов. Разрешение индивидом противоречий между жизненными этапами и смыслом жизни — есть процесс самореализации [3].

Коростелева Л.А. в своей модели выделяет три критерия эффективности самореализации: «хочу» (желания),



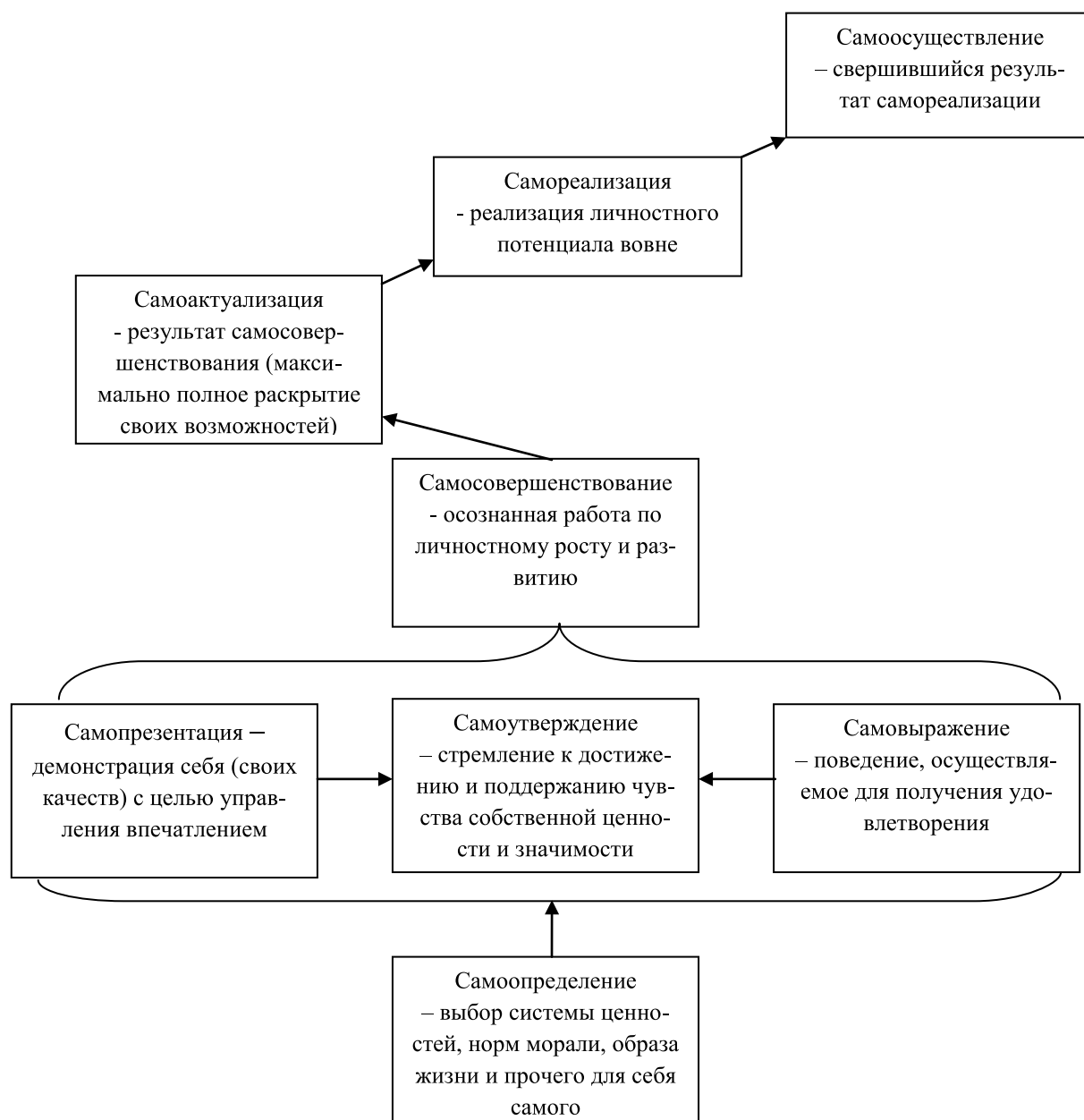


Рис. 1. Соотношение понятий и этапы самореализации

«могу» (возможности) и «надо» (долженствование). Условием выбора эффективной стратегии самореализации является устойчивый баланс между ними. В свою очередь, стратегия самореализации проходит блок «принятия решений», состоящий из таких процессов как апперцепция (восприятие ситуации) и антиципация (способность предвосхитить результат). Принятие правильного, адекватного ситуации решения и есть процесс самореализации [3].

Исходя из приведенного нами выше соотношения определенных понятий и предложенного определения понятия «самореализации» предложим свою модель самореализации и проиллюстрируем ее на рисунке 2.

Таким образом, можно сказать, что соотношение биологических факторов (задатки, темперамент) и социальных факторов (стиль воспитания, особенности куль-

туры и социального окружения) задают определенный контекст, в котором происходит самоопределение. В дальнейшем через самоопределение как через «фильтр» протекает самовыражение, самоутверждение и самопрезентация, достигая гармоничного соотношения в интересах, стремлениях и убеждениях. Достижение этого соотношения сопровождается противоречиями, разрешение которых способствует личностному росту и развитию индивида как субъекта активности. По мере своего роста и развития индивид постигает и раскрывает свой личностный потенциал (способности, природно-обусловленные профессионально важные качества, позитивные наследственные факторы, а также систему постоянно возобновляемых и умножаемых ресурсов — интеллектуальных, психологических, волевых и пр.), в конечном итоге реализуя его вовне, т. е. достигая самореализации.

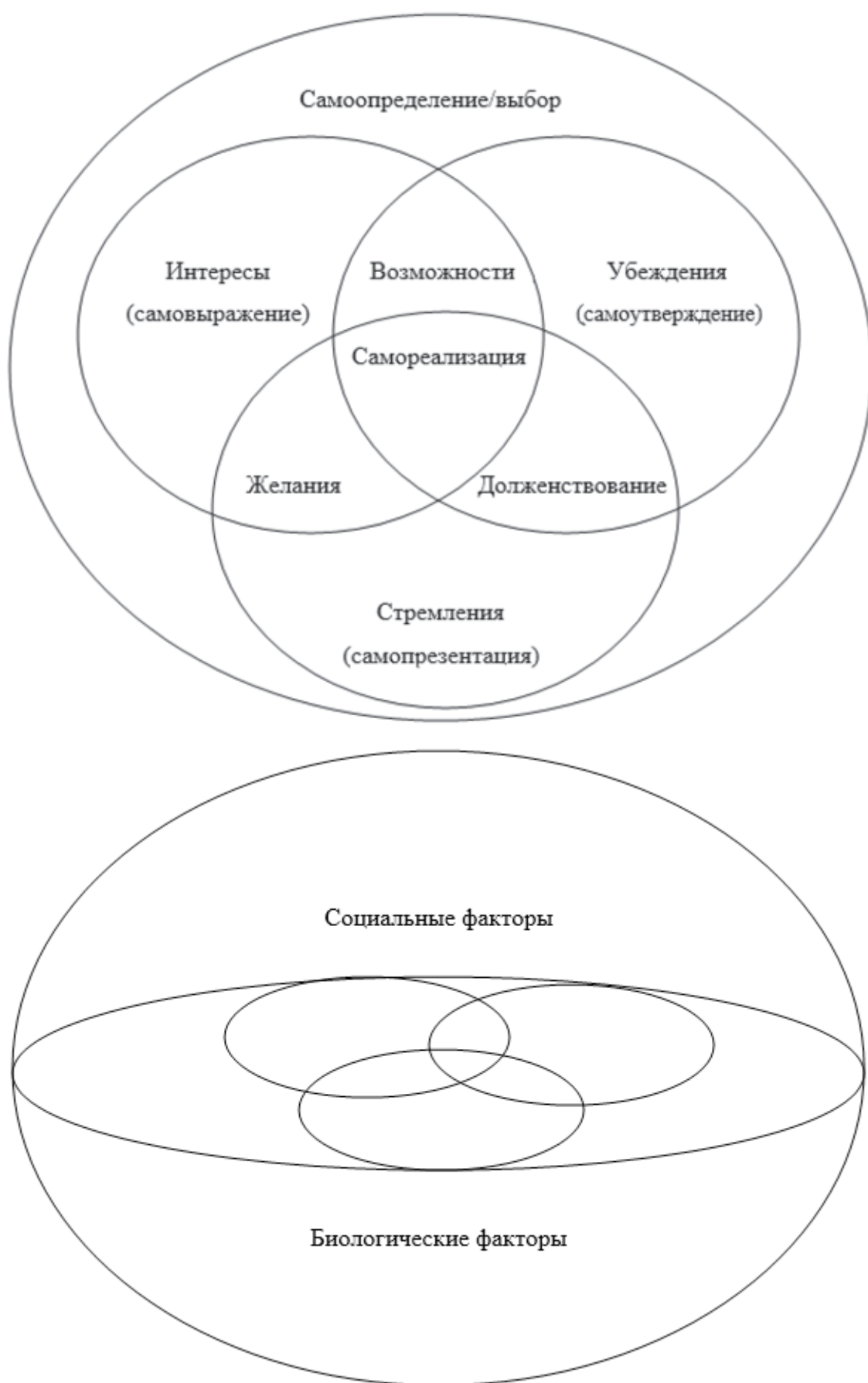


Рис. 2. Сферическая модель самореализации

## Литература:

1. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. — М., 2000. — 133 с.
2. Козырев, Г. И. Основы социологии и политологии: учебник. — М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2007. — 240 с. — (Профессиональное образование).
3. Коростелева, Л. А. Психология самореализации личности [Электронный ресурс]: Основные сферы жизнедеятельности: Дис.... д-ра психол. наук: 19.00.01. — М.: РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной библиотеки). Российская государственная библиотека, 2 год (электронный текст).
4. Мадди, С. Теории личности: сравнительный анализ. — СПб.: Речь, 2002. — 486 с.
5. Немов, Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.
6. Новейший психологический словарь/В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь; под общ. ред. В. Б. Шапаря. — Изд. 4-е — Ростов н/Д.: Феникс, 2009. — 806 с. — (Словари).
7. Психологические проблемы самореализации личности. Под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростелевой. Изд-во: Санкт-Петербургского университета, 1997. — 56 с.
8. Словарь психолога-практика/Сергей Юрьевич Головин. — 2-е изд., перераб. и доп. — Мн.: Харвест, 2007. — 976 с. — (Библиотека практической психологии).
9. Философия в схемах и таблицах: учеб. пособие/А. М. Руденко. — Изд. 2-е, испр. — Ростов н/Д.: Феникс, 2013. — 382 с. — (Высшее образование).
10. Чернянская, И. А. Системно-синергетический подход к проблеме развития личности // материалы международной научно-практической конференции студентов и аспирантов «Психология XXI века», СПб., 2004.
11. Щербакова, И. В., Стратегии политической идентификации нового поколения партийных активистов // Журнал «Социологические исследования», № 7, 2003. — 96 с.

## Изучение динамической статики и структурных единиц профессиональной деформации личности педагога с применением проективных методик

Гордиенко Наталья Викторовна, кандидат психологических наук, доцент  
Ставропольский государственный педагогический институт

Педагог — одна из самых массовых и социально значимых профессий, поэтому так остро стоит в современной психологии задача совершенствования программ профилактики профессиональной личностной деформации педагога, «порчи специалиста» (Е. А. Климов). Решение этой задачи в свою очередь зависит от продвижения в понимании психологического содержания и механизмов этого явления, которые, несмотря на значительно возросший в последние годы интерес к данной проблеме, пока остаются дискуссионными.

В когнитивно-бихевиоральной концепции профессионального стресса подчеркивается роль хронического напряжения, способствующего возникновению профессиональной деформации личности. Различные формы негуманного отношения к людям, выступающим объектами профессиональной деятельности, потеря смысла и желания вкладывать усилия на рабочем месте и другие негативные изменения складываются в целостный синдром, расценивающийся как выработанный личностью механизм защиты от рабочих стрессов (Н. Е. Водопьянова, В. В. Бойко и др.). Если в этой теории главный источник стресса, приводящего к профессиональной деформации

личности — несоответствие между профессионально-организационными требованиями и возможностями (личностными ресурсами) работника, то иная точка зрения, развивающаяся преимущественно в разных вариантах деятельностного подхода, заключается в том, что основной механизм профессиональной деформации, напротив, состоит в отождествлении человеком своего «Я» с профессиональной ролью.

Профессиональная деятельность и профессиональная роль «захватывают» личность, «овладевают» ею, что обуславливает формирование специфического, заведомо ограниченного взгляда на мир и может приводить (многие сторонники данного подхода считают этот процесс неизбежным) к развитию профессиональных акцентуаций — чрезмерно выраженных профессионально важных качеств, «жесткого ролевого поведения», утрате гибкости и т. д. (С. П. Безносков, Р. М. Грановская, Э. Ф. Зеер, Е. И. Рогов и др.). Сторонники личностно-деятельностного и экзистенциально-гуманистического подходов полагают, что деструктивную, сопровождающуюся появлением личностной деформации, либо продуктивную реализацию в труде обуславливает жизненная и профессиональная

позиция — результат выбора личности (А. К. Маркова, Н. Б. Москвина, Л. М. Митина, С. В. Кривцова и др.)

Другое мнение высказывается представителями разных научных направлений, сходящихся в том, что выбор позиции определяется теми или иными ограничениями, «дефицитами» личности, которые складываются задолго до начала трудовой деятельности (и часто прослеживаются вплоть до генетически заложенных особенностей психофизической организации индивида). То есть, профессиональная деформация личности рассматривается как развертывание в условиях профессиональной деятельности уже существующих предпосылок (Н. А. Аминов, Л. Н. Собчик, Л. Сонди и др.).

Многообразие точек зрения на природу и сущность профессиональной деформации личности, на наш взгляд, является отражением сложности объекта изучения, многомерности личности (А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь и др.). Различные концепции каждая по-своему «ухватывают» разные грани многостороннего процесса, отсюда значительный разбой в получаемых исследователями данных о структуре и динамике профессиональной деформации и, особенно, в их оценке.

При построении своего исследования мы опирались на модель психического здоровья личности, предложенную в отечественной психологии Б. С. Братусем. Психическое здоровье рассматривается в этой концепции как образование, имеющее сложное, поуровневое строение. По мысли Б. С. Братуся, каждый из выделенных им уровней: собственно личностный или личностно-смысловой, индивидуально-исполнительский или уровень реализации и психофизиологический имеет свои критерии и свои особые закономерности протекания, поэтому, «несмотря на взаимосвязь и взаимообусловленность уровней, возможны самые разные варианты их развитости и степени и качества их здоровья» [2, с. 72].

Анализ литературы по проблеме профессиональной деформации личности педагога позволил предположить, что в структуре деформации выделяются три относительно независимых компонента, а именно: 1) личностно-смысловой, обусловленный недостаточным развитием профессиональной позиции субъекта педагогической деятельности, либо ее искажением; 2) индивидуально-исполнительский, связанный с ограниченностью присущих личности способов реализации смысловых устремлений, в том числе профессиональных мотивов-целей; 3) психофизиологический, который определяется неблагоприятными изменениями в режимах функционирования организма, развитием стойких болезненных или иных нежелательных состояний.

Цель данного экспериментального исследования заключалась в изучении структуры и динамики профессиональной деформации личности педагога в процессе обучения в вузе и на разных этапах профессиональной деятельности [3, с. 102].

В эксперименте приняли участие 155 человек: 50 студентов Московского Государственного Гуманитарного

Университета им. М. А. Шолохова (филиал г. Железноводск) в возрасте от 16 до 34 лет, а также 105 педагогов (учителя, воспитатели групп продленного дня, педагоги-логопеды) ряда общеобразовательных учреждений региона Кавминвод в возрасте от 20 до 58 лет. В зависимости от стажа работы педагоги были разделены на три группы по 35 человек в каждой: первые три года работы (адаптанты, в том числе победитель краевого этапа конкурса «Учитель года» в номинации «Дебютант»), 3–10 лет (интерналы) и профессионалы со стажем свыше 10 лет.

Поскольку исследователи разных научных направлений единодушно отмечают, что людям трудно распознать и признать у себя профессиональную деформацию личности, особую ценность приобретают данные, полученные в обход сознания испытуемых. Методический блок состоял из трех диагностических методик: адаптированного варианта МВИ (опросник «Профессиональное выгорание» Н. Е. Водопьяновой), графического теста «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» и Сонди-теста.

Процедура обследования и обработки данных опросника «Профессиональное выгорание» для педагогов были стандартными, а для студентов, у которых нет учеников, применялись варианты вопросов, предназначенные для других профессиональных групп (где фигурируют не ученики, а более широкая категория «другие люди»), поэтому полностью сопоставимы с данными педагогов только данные адептов по шкале ЭИ. При проведении Сонди-теста мы сочли возможным ограничиться данными всего двух исследований (переднепланового и заднепланового заходов). Руководство по тесту указывает на допустимость такого подхода.

В состоящую из трех шагов схему обработки теста «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур», предложенную Е. С. Романовой, О. Ф. Потемкиной [3, с. 124] мы внесли существенные дополнения. Помимо «формулы рисунка» по аналогии с ней подсчитывалась еще и общая «формула теста», получаемая путем суммирования количества фигур во всех трех выборах испытуемого. Определение типа личности по данной методике мы производили тройным образом. Разработчики теста предлагают рассматривать как доминирующий тип первый рисунок [там же, с. 135]. При втором, предложенном нами, способе выявления типа все три выбора рассматриваются в личностном профиле как равные тенденции, а доминирующий тип (полагаем, что с известными оговорками его можно назвать акцентуированным) устанавливается лишь в случае количественного преобладания (3 или 2 из трех) у испытуемого рисунков какого-либо одного типа. В остальных случаях определяется смешанный тип, расценивающийся как результат сосуществования в характере личности разных тенденций. Кроме двух вышеописанных способов определения доминирующего типа анализировался еще и целостный личностный профиль, полученный путем простой суммации всех полученных от испытуемых типов (в нашем понимании —

комплексов мотивационных тенденций). Дополнительно по каждому рисунку производилась буквенная шифровка «особых феноменов», значимых в контексте нашего исследования.

В целом анализ результатов, полученных при помощи адаптированного опросника МВИ, позволил установить следующее. Как по интегральному показателю, так и по всем трем шкалам методики (ЭИ, Д, РПД) исследуемая нами выборка педагогов характеризуется значительной степенью выгорания, превышающей средний уровень российской выборки, состоящей из специалистов различных профессиональных групп [1, с. 207].

Динамику средних показателей уровня выгорания на различных этапах профессионального пути отражает график (рис. 1). Можно видеть, что масштаб изменений среднего уровня выгорания от этапа к этапу профессионального пути незначителен. В основном интегральный показатель степени выгорания от начала к концу профессионального пути увеличивается.

Однако динамика как интегрального показателя степени выгорания, так и средних значений отдельных компонентов выгорания имеет нелинейный характер. Самыми низкими являются все показатели степени выгорания, включая интегральный, у интерналов, а у адаптантов интегральный показатель степени выгорания и средние значения уровня выгорания по шкалам Д и ЭИ принимают промежуточное значение между данными интерналов

и профессионалов со стажем свыше 10 лет. Средние значения степени выгорания студентов педагогического вуза по шкале ЭИ близки к аналогичным показателям профессионалов с большим стажем.

Распределение по степени выгорания в целом подчиняется закону нормальной кривой, но педагогов с низкой степенью выгорания на всех этапах профессионализации больше, нежели с высокой. На протяжении профессионального пути обнаруживается тенденция к усилению поляризации педагогов по степени выгорания, особенно выраженная среди профессионалов со стажем свыше 10 лет. Выраженность отдельных компонентов выгорания претерпевает изменения на разных этапах профессионализации. Если на начальных этапах профессионального пути (адепты, адаптанты) при значительной распространенности среди педагогов деперсонализации все же сильнее выражена редукция персональных достижений, то в дальнейшем все больший вес приобретает деперсонализация, к которой у профессионалов все чаще присоединяется еще и эмоциональное истощение.

В результатах по тесту «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» просматривается вполне определенная закономерность динамики предпочтения фигур и связанная с ней динамика распределения по типам. «Формула теста» принимает у наших испытуемых следующие значения (первая цифра — треугольники, вторая — круги, третья — квадраты): адепты —

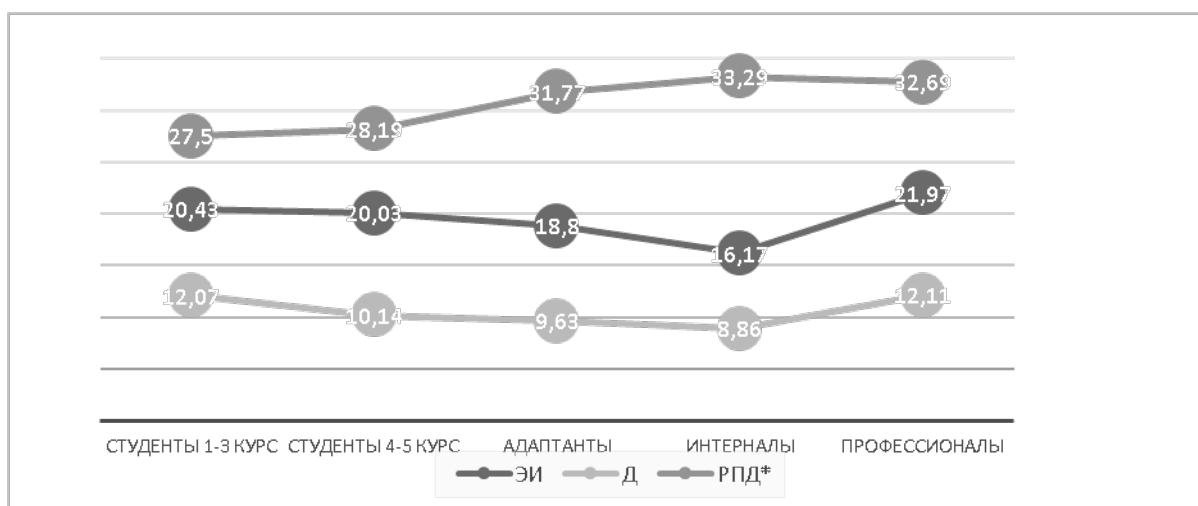


Рис. 1. Динамика уровня деформации по шкалам «эмоциональное истощение» (ЭИ), «деперсонализация» (Д), «редукция персональных достижений» (РПД) на разных этапах профессионального развития

	ЭИ	Д	РПД*
Студенты 1–3 курс	20,43	12,07	27,5
Студенты 4–5 курс	20,03	10,14	28,19
Адаптанты	18,8	9,63	31,77
Интерналы	16,17	8,86	33,29
Профессионалы	21,97	12,11	32,69
* Обратная шкала (чем выше показатель, тем меньше деформация).			

10,30/10,46/9,32; адаптанты — 9,35/10,93/10,43; интерналы — 12,58/11,08/6,58; профессионалы со стажем свыше 10 лет — 11,28/10,01/8,91. Напомним, что используемые в рисунках геометрические фигуры различаются по семантике. Треугольник обычно соотносят с активной, наступательной (вплоть до агрессии) позицией в поведении и общении, круг — с эмоциональной реактивностью, дружелюбием, чувственностью, а квадрат символизирует конструктивное начало, стремление к практичности и безопасности, преобладание логики над эмоциями. Как студенты педагогического ВУЗа, так и работающие педагоги из трех геометрических фигур в массе явно реже выбирают квадраты. У студентов и у адаптантов «формула теста» в целом не очень значительно отклоняется от «уравновешенной» (10/10/10). Это говорит о достаточной сбалансированности выражаемых тремя разными фигурами различных личностных стратегий и поведенческих установок у лиц, выбирающих данную профессию. После первых трех лет работы в «формуле рисунка» ярко выражена тенденция к увеличению количества треугольников и дальнейшему (по сравнению с адептами) снижению количества квадратов. Среднее количество кругов на первом этапе профессиональной деятельности несколько возрастает, а затем последовательно довольно значительно уменьшается.

Независимо от способа определения индивидуально-психологического типа, у педагогов присутствуют, хотя и в разном количестве, рисунки, характерные для всех восьми определяемых методикой типов. То есть, профессию педагога выбирают люди с самыми разными индивидуально-типологическими особенностями. Однако 8 тип является чрезвычайно редким у педагогов (не более 2%). Результаты наших испытуемых наглядно свидетельствуют, что этот тип (для которого характерна чрезмерная рациональность, «сухость», «черствость», игнорирование своих и чужих чувств) практически не совместим с педаго-

гической профессией. Максимально выражены в выборке 2-й («ответственный исполнитель») и 7-й («эмотивный») типы. Наиболее общая закономерность в распределении по типам состоит в следующем: чем меньше в «формуле рисунка» треугольников, тем меньше будущих и работающих педагогов относится к этому типу, т. е. меньше всего среди наших испытуемых представителей «интровертированных» 5-го и 6-го типов.

Диаграмма (рис. 2), обобщающая различия между будущими и всеми уже работающими педагогами, наглядно иллюстрирует, что под влиянием педагогической деятельности эта тенденция в распределении по типам только усиливается.

Между профилями, полученными при помощи II и III способов обработки данных, почти нет существенных отличий (если не считать в целом равномерной разницы по амплитуде). А вот I способ дает иную выраженность в нашей выборке разных индивидуально-психологических типов, т. е. типичные первые реакции педагогов отличаются от целостного личностного профиля. У адептов значительно чаще встречаются первые рисунки, относящиеся к 6 и 7 типам, а у педагогов — установки, характерные для 1-го типа (организовать, «взять на себя», «я знаю, как надо») за счет уменьшения всех других типов реагирования, связанных как с включением рациональности, рефлексивности, так и с ориентацией на чувства (и свои, и других людей). Эти изменения сходны с описанием избирательного эмоционального реагирования, «экономии эмоций» при синдроме выгорания. Снижение рациональной переработки говорит также о появлении стереотипов.

Анализ соотношения количества лиц с преобладанием какого-либо одного типа (с акцентуацией), либо со смешанными типами показал следующее: в целом по выборке лиц с акцентуированным типом 63,87% (с учетом 7-го и 8-го типов, когда они сочетаются с другими ти-

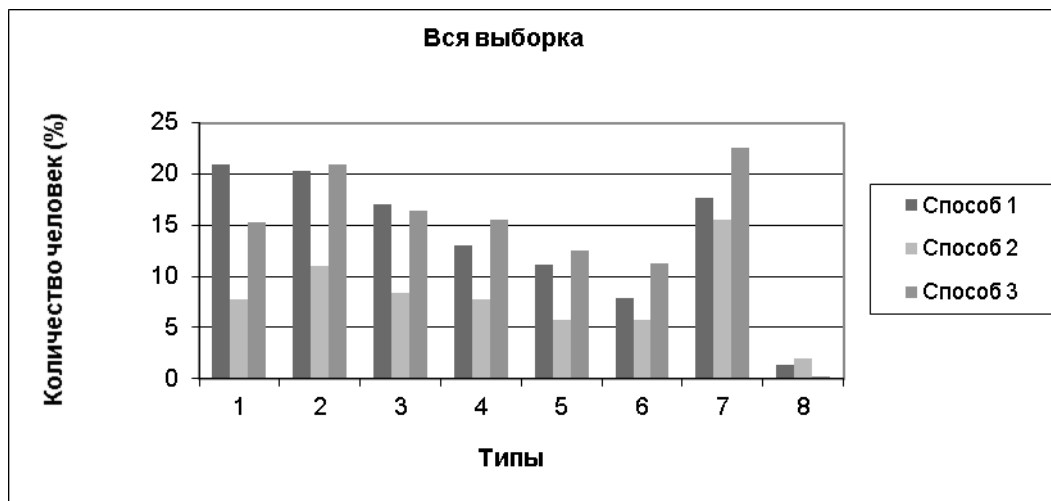


Рис. 2. Распределение педагогов на разных ступенях профессионализации (вся выборка) по индивидуально-психологическим типам, основанным на предпочтении геометрических фигур (%)

нами), среди студентов их 62,0%, а среди всех педагогов — 64,76%. Больше всего лиц с тремя рисунками, относящимися к разным типам, среди интерналов. Среди адаптантов и профессионалов, напротив, очень большое количество лиц с высокой вероятностью заостренных характерологических проявлений (практически 3/4 этих подгрупп), однако у адаптантов чаще встречаются повторяющиеся рисунки «эмотивного» типа, а среди педагогов с большим стажем возрастает еще и число лиц с акцентуацией по 2-му (сходному с описанным в литературе учителем-начальником) и 4-му (больше всего подходящему под описание учителя-интеллекта в не очень удачной, на наш взгляд, терминологии Е. И. Рогова).

Рассмотрение индивидуально-психологических типов, полученных в этой методике, сквозь призму методики МВИ, показало, что в основном среди представителей разных типов и, особенно, наиболее распространенных 2-го, 4-го и, как ни странно, 7-го типов примерно в равной степени встречаются лица с высокой и низкой степенью выгорания. Это подтверждает правомерность предположения об относительной независимости изменений в разных сферах личности. Исключение составляют лишь 5-й и 6-й типы: наличие в протоколе хотя бы одного рисунка, относящегося к этим типам, вдвое повышает вероятность высокой степени выгорания. Можно думать, этот результат обусловлен повышенной рефлексивностью данных типов, т. е. в отличие от других они просто лучше замечают у себя проявления выгорания.

При анализе «особых феноменов» прежде всего обращает на себя внимание очень небольшое количество повторений одного и того же рисунка у педагогов на всех этапах профессионального пути, свидетельствующее в пользу высокой вариативности поведения. Больше всего стереотипных рисунков встречается у адептов, хотя так выполнили тест всего 10% от их числа. Это говорит о том, что вариативность не всегда сопутствует гибкости. Первая, являясь неотъемлемым атрибутом профессии педагога, только возрастает, а вторая страдает, как было показано, совсем на иных уровнях. Самый распространенный из «особых феноменов» у педагогов практически на всех этапах профессионального пути — уменьшенный размер изображения. Больше всего «астенических» рисунков у профессионалов со стажем свыше 10 лет (35,2%) и адептов (29,3%). На этапе адаптации к рабочей деятельности и, особенно, в период от 3-х до 10 лет трудового стажа выраженность этих реакций снижается (23,8% и 18,1% соответственно). Количество рисунков с «пустым» лицом от этапа к этапу только возрастает (9,3; 17,14; 20,0 и 34,3% соответственно), причем самые значительные изменения происходят с началом педагогической деятельности и после 10 лет работы.

Наибольшее сходство наблюдается на разных этапах профессионального пути в распределении рисунков с изображением у человека шеи и головного убора: этот показатель колеблется в пределах от 16,2 до 22,9%, а у интерналов — по 9,5%. По мнению авторов методики, первое

может свидетельствовать о повышенной ранимости, обидчивости испытуемого, а второе — о неудобном, «скованном» положении, сопровождающемся переживанием досады. Чувства обиды и досады психологически довольно близки (речь идет лишь об оттенках переживания обстоятельств, которые в целом воспринимаются как «плохие», неблагоприятные для человека). По-видимому, этим и объясняется большая близость в их выраженности, причем обидчивых чуть больше среди адептов, а раздраженных — среди профессионалов со стажем свыше 10 лет. Наличие изображений на теле человека, свидетельствующее о том, что испытуемый заботится о ком-то (или командует кем-то), чаще всего встречается после 10 лет работы педагогов (15,2%). На более ранних этапах профессионального пути этот показатель выражен незначительно.

Итак, по всем показателям, кроме измененного восприятия другого человека, наиболее благополучный период — от 4-х до 10-ти лет работы педагогов. Чаще всего на всем протяжении профессионального пути у педагогов отмечаются «астенические» рисунки, а после адаптации на рабочем месте — еще и рисунки с «пустым» лицом. Примерно пятая часть адептов, адаптантов и профессионалов со стажем свыше 10 лет переживает чувство обиды, и столько же — досады, раздражения.

В результатах по Сонди-тесту обнаруживается высокое сходство личностных профилей педагогов на разных этапах профессионального пути, что позволяет говорить о неслучайном сочетании определенных особенностей, и даже о «базовой» личности педагога (это предположение нуждается в проверке в экспериментах с многократным тестированием). На первый план в этой «базовой» или совокупной личности выдвигается динамика коренного (т. е. определяющего характер) фактора  $h_u$ . Именно  $h_u$  — (самомаскировка, стремление скрыть свое истинное «я») в сочетании с другим коренным фактором  $k$  — (негативизм по отношению к себе, вплоть до аутодеструкции) обуславливают и особенности динамики фактора  $e$  (первоначальное преобладание тенденции «добра», стремление быть «хорошим, добрым» сменяется появлением сначала у интерналов только в «заднеплановом» заходе, а затем, у профессионалов с большим стажем и на более осознаваемом уровне тенденции «зла» — злобности, мстительности, злопамятности и т. д.), и характерную для педагогов пассивную позицию, восприятие себя как жертвы, что выражается преобладанием реакций  $s$  — в сочетании с  $h+$  (после трех лет работы этот показатель, означающий незрелость, повышенную потребность в эмоционально-насыщенных личных отношениях, в чьей-то поддержке и сочувствии, возрастает) и негативные изменения, происходящие в векторе контакта: увеличение в одних случаях «цепляния» за других, а в других — «уход» от общения ( $t+$  встречается несколько чаще, чем  $ш-$ ). Смена реакции  $dO$  на  $d+$  вкупе с другими индикаторами указывает на появление реакции вытеснения психологических проблем,

сопровождающейся повышенной компенсаторной активностью. Последнее наглядно отражается в изменениях баланса потребностей в активности и покое: сначала у интерналов повышается потребность в покое (эта тенденция особенно выражена в менее осознаваемой динамике отвергаемых выборов), после чего (у профессионалов с большим стажем) потребность в активности довольно резко возрастает. Коэффициент эмоциональной напряженности К1 на всем исследуемом промежутке жизненного и профессионального пути у педагогов превышает норму (20–30 %): у адептов он составляет 41,35; у адаптантов — 43,21; у интерналов — 38,93 и у профессионалов со стажем свыше 10 лет — 36,61. Такая динамика отчасти согласуется с данными методики МВИ (высокая степень напряженности у адептов), а отчасти противоречит ей (некоторое повышение и последующее снижение напряженности в период работы педагогов).

Полученные данные подтверждают правомерность предположения о сложном, иерархическом строении профессиональной деформации личности педагога. Негативные изменения в психофизиологической сфере отражаются не только в динамике ЭИ, но и в росте числа реакций с повышенным напряжением и повышенных значениях коэффициента эмоциональной напряженности (Сонди-тест), в увеличении числа «астенических» рисунков и числа реакций по «эмотивному типу («Конструктивный рисунок человека»). Как показывает динамика баланса потребностей в активности и покое, эти изменения не всегда можно однозначно оценить как негативные, поскольку в какой-то момент возникают условия для усиления компенсаторной активности. Используемые нами методы позволили проследить процесс формирования профессиональных акцентуаций, в котором на первый план выходит рост доминантности в общении и проявления избирательного эмоционального реагирования на стимулы, которое сопровождается усилением эмотивности как черты харак-

тера. Сопоставление этих изменений с описанием процесса выгорания позволяет говорить о том, что часть характерологических изменений происходит под влиянием этого процесса: выгорание как бы «откладывается» в характере или, точнее, «просвечивает сквозь него».

Результаты проведенного эксперимента подкрепляют мнение гуманистически ориентированных исследователей о ведущей роли позиции в генезе профессиональной личностной деформации: это преобладание у педагогов пассивной позиции и неадекватной смыслу их труда мотивации «быть хорошим», низкий уровень гуманистической направленности — следствие негативизма по отношению к себе и доминирование потребности в самомаскировке, сокрытии своего «я» от себя и других.

Значительное сходство личностных профилей педагогов на разных этапах профессионального пути, а также высокий уровень неблагополучия адептов свидетельствуют в пользу мнения о существовании предрасположенности к профессиональной личностной деформации, имеющей глубокие индивидуально-психологические корни. Начало профессиональной деятельности в значительной части случаев сопровождается ростом эмоциональной напряженности (в том числе, в связи с неблагоприятной оценкой себя в профессиональном плане), появлением избирательного эмоционального реагирования на происходящее. Тем не менее, адаптанты, как правило, стремятся быть «хорошими, добрыми». Наиболее радикальные внутренние изменения, подготавливающие манифестацию профессиональных акцентуаций, происходят у внешне довольно благополучных интерналов.

Используемая в нашем исследовании технология комплексного изучения профессиональной деформации личности с применением проективных методов позволила получить новые факты, которые нуждаются в дальнейшем изучении (особенно в сочетании с более «объективными» методами) и осмыслении.

#### Литература:

1. Водопьянова, Н. Е., Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — СПб.: Питер, 2005. — 336 с.
2. Бойко, В. В., Синдром «Эмоционального выгорания» в профессиональном общении. — СПб., 1999. — 276 с.
3. Гордиенко, Н. В., Психологическое сопровождение профилактики профессиональной деформации личности педагога. — Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук/Российская академия образования. Ставрополь, 2008. — 293 с.



## Изучение общего уровня социального интеллекта вьетнамских студентов

Динь Нгок Тханг, аспирант  
Астраханский государственный университет

*Статья посвящена изучению общего уровня социального интеллекта вьетнамских студентов. В исследовании использовался тест «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда.*

**Ключевые слова:** социальный интеллект, вьетнамский студент.

Социальный интеллект — это интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации, которая объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению или группы людей). К процессам, его образующим, относятся социальная чувствительность, социальная перцепция, социальная память и социальное мышление. Иногда в литературе социальный интеллект отождествляется с одним из процессов, чаще всего с социальной перцепцией или с социальным мышлением [4].

Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена позволяет не только измерить уровень развития социального интеллекта в целом, но и оценить частные способности к познанию поведения людей (способность предвидеть последствия поведения, способность адекватно отражать вербальную и невербальную экспрессию, способность понимать внутренние мотивы поведения и логику развития сложных ситуаций межличностного взаимодействия) [1, с. 1].

Методика исследования социального интеллекта имеет много достоинств, связанных с ее прогностическими возможностями. Поэтому ее применение позволит расширить и разнообразить диапазон психодиагностических методик, используемых в практике профессионального отбора, особенно для профессий типа «человек-человек» [3, с. 1].

В данной работе использована методика «социальный интеллект» Дж. Гилфорда для исследования общего уровня социального интеллекта вьетнамских студентов.

Исследование проведено на 45 вьетнамских студентов. Студентам предлагается ответить на четыре субтеста (1 субтест — «Истории с завершением», 2 субтест — «Группы экспрессии», 3 субтест — «Вербальная экспрессия» и 4 субтест — «Истории с дополнениями»). Субтесты диагностируют четыре способности в структуре

социального интеллекта: познание классов, систем, преобразований и результатов поведения. Два субтеста имеют в своей факторной структуре также второстепенные веса, касающиеся способности понимать элементы и отношения поведения.

Стимульный материал представляет собой набор из четырех тестовых тетрадей. Каждый субтест содержит от 12 до 15 заданий. Время проведения субтестов ограничено.

После завершения процедуры обработки результатов получают стандартные баллы по каждому субтесту, отражающие уровень развития соответствующих способностей к познанию поведения вьетнамских студентов. Полученные результаты приведены в табл. 1.

— Субтест № 1 — «Истории с завершением»: Большинство вьетнамских студентов со средними (62,2%) и среднесильными (13,3%) оценками по субтесту умеют предвидеть последствия поведения. Они способны предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения (семейного, делового, дружеского), предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации.

— Субтест № 2 — «Группы экспрессии»: У вьетнамских студентов есть средние (53,3%) и среднесильные значения (26,7%). Такие студенты, скорее всего, придают большое значение невербальному общению, обращают много внимания на невербальные реакции участников коммуникации. Чувствительность к невербальной экспрессии существенно усиливает способность понимать других.

— Субтест № 3 — «Вербальная экспрессия»: Студенты с низкими оценками (37,8% и 53,3% студентов на низких и среднеслабых уровнях) по субтесту плохо распознают различные смыслы, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от ха-

Таблица 1. Результаты уровня социального интеллекта в каждом субтесте вьетнамских студентов

Уровень Субтесты	Низкий		Средне-слабый		Средний		Средне-сильный		Высокий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Субтест № 1	2	4,4	8	17,8	28	62,2	6	13,3	1	2,2
Субтест № 2	1	2,2	8	17,8	24	53,3	12	26,7	0	0,0
Субтест № 3	17	37,8	24	53,3	4	8,9	0	0,0	0	0,0
Субтест № 4	2	4,4	28	62,2	13	28,9	2	4,4	0	0,0

Таблица 2. Результаты общего уровня развития социального интеллекта вьетнамских студентов

Уровень \ Объект	Низкий		Средне-слабый		Средний		Средне-сильный		Высокий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Вьетнамские студенты	0	0,0	39	86,7	6	13,3	0	0,0	0	0,0

рактера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения. Такие люди часто «говорят невпопад» и ошибаются в интерпретации слов собеседника.

Субтест № 4 — «Истории с дополнением»: Студенты с низкими оценками (4,4% и 62,2% студентов на низких и среднеслабых уровнях) по субтесту испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и, как следствие, плохо адаптируются к разным родам взаимоотношений между людьми (семейным, деловым, дружеским и другим).

Для исследования общего уровня развития социального интеллекта (интегрального фактора познания поведения) вьетнамских студентов, мы провели классифицирующий анализ значений суммы баллов 45 вьетнамских студентов, которые определяются на основе композитной оценки. Полученные результаты приведены в табл. 2.

В таблице 2 показано, что большое количество вьетнамских студентов находятся на низком уровне развития социального интеллекта (86,7% и 23,3% студентов на среднеслабых и средних уровнях).

В результате анализа сделан вывод, что вьетнамские студенты с низким социальным интеллектом могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации. Уровень развития социального интеллекта в большей степени определяет успешность адаптации при поступлении на работу, чем уровень развития общего интеллекта. Вьетнамские студенты с низким социальным интеллектом обычно нелегко уживаются в коллективе, способствуют поддержанию оптимального психологического климата, проявляют больше интереса, смекалки и изобретательности в работе.

#### Литература:

1. Михайлова, Е. С. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена. Диагностика социального интеллекта. Методическое руководство. — СПб.: ИМАТОН, 2006. — 56 с.
2. Михайлова, Е. С. Социальный интеллект. Концепции, модели, диагностика. — СПб.: СПбУ, ISBN 978–5–288–04409–0. 2007.
3. Шалаева, Т. И. Использование методики исследования социального интеллекта в профконсультировании составитель — <http://window.edu.ru/resource/264/50264/files/49.pdf>. 40 с.
4. [http://psylab.info/Тест «Социальный интеллект» Гилфорда](http://psylab.info/Тест%20«Социальный%20интеллект»%20Гилфорда). Материал Psylab.info — энциклопедии психодиагностики.

## Профилактическая программа аддиктивного поведения

Кострикова Мария Владимировна, педагог-психолог

Тульский государственный университет, Служба психолого-педагогической помощи студентам

*В статье представлена разработанная автором программа по профилактике аддиктивного поведения. Описаны цели, задачи, план занятия, а также его структура. В приложении представлены рекомендуемые для закрепления материала конкурсы, проводимые педагогом-психологом на занятии.*

**Ключевые слова:** профилактическая программа; здоровый образ жизни; наркомания; аддиктивное поведение; зависимость.

#### Актуальность

Начиная с подросткового возраста, многие родители, учителя и преподаватели в старших классах школы, а также в высших учебных заведениях, наблюдая изме-

нения в поведении, вызванные употреблением наркотиков, своих и посторонних детей — считают, что эти изменения связаны всего лишь с переходным возрастом. Зачастую, впоследствии становится очевидным, что такие изменения в поведении связаны с употреблением наркотических ве-

ществ. Но, когда родители и другие люди из референтной группы подростка/молодого человека в этом убеждаются, как правило, у молодых людей уже развита наркотическая зависимость. Ни для кого ни секрет, что в 95-ти % случаев наркозависимые вновь начинают принимать наркотики даже после лечения. В связи с этим, становится ясно, что бороться с данным видом зависимости крайне сложно.

Именно проблему наркозависимости практически во всех профилактических программах ставят на первое место. Профилактика наркозависимости направлена на снижение факторов риска стать наркоманом, а также на усиление различных факторов, понижающих восприимчивость к болезни.

Таким образом, антинаркотическую пропаганду и информационную поддержку в школах и высших учебных заведениях следует проводить целенаправленно и регулярно, т.к. однократные мероприятия не смогут сформировать у молодежи стойких и четких убеждений о вреде наркотических веществ. Для системных профилактических мероприятий необходимо подготовить определенную базу, которая должна включать в себя: беседы со школьниками/студентами, лекции, различные конкурсы о вреде наркотиков, тренинговые упражнения и т.п.

Следует отметить, что при подготовке профилактического мероприятия необходимо учитывать, что должно происходить чередование положительных и негативных примеров образа жизни. Если акцентировать внимание только на негативных примерах употребления наркотических веществ, то это мало, что даст. Необходимо также предлагать молодежи альтернативы, примеры отказа от наркотиков, а также информировать о здоровом образе жизни.

Основными проблемами организации профилактических мероприятий в образовательных учреждениях называют следующие:

1. Уровень подготовки специалистов, которые занимаются профилактикой наркомании и иных форм зависимого поведения, а также их квалификация.

2. Методическое обеспечение организации профилактических мероприятий.

Также не менее остро стоит вопрос о литературе по профилактике различных видов зависимостей, в том числе и наркомании. Необходима разработка методических программ по профилактике зависимостей для психологов и других специалистов.

Таким образом, профилактическая работа о вреде наркотиков с подростками и молодыми людьми направлена, в первую очередь, на активизацию, тренировку и развитие основных психологических механизмов, участвующих в формировании нравственной культуры личности, а также в формировании социальных навыков (узнать и понять себя, быть признанным и понятым окружающими).

Итак, представим программу, направленную на профилактику аддиктивного поведения среди старших школьников и студентов.

## Занятие по профилактике аддиктивного поведения

**Цель** программы: усилить мотивацию учащихся на здоровый образ жизни.

**Задачи** профилактической программы:

Выяснить степень информированности учащихся по проблемам наркомании, курения и алкоголизма;

Проинформировать учащихся о факторах возникновения наркомании и алкоголизма и их последствиях.

Ознакомить учащихся с негативным влиянием наркотических веществ на организм;

Проверить степень усвоенной информации у учащихся, полученной на занятии

**Методы:** лекция, интерактивное занятие.

**План:**

Наркомания: понятие, виды, причины возникновения.

Этапы наркотизации.

Алкоголизм: понятие, причины возникновения.

Стадии алкогольной зависимости.

Никотиновая зависимость: понятие, причины возникновения.

Стадии никотиновой зависимости.

Последствия аддиктивных форм поведения для человека.

План-конспект

Знакомство — 5–10 минут.

Введение. Актуальность профилактической программы, ее цели и задачи — 10 минут.

Информационный блок (см. план) — 40 минут.

Конкурсные упражнения.

Участникам предлагается разделиться на две команды. Выбрать капитанов и названия команд.

Затем, предлагаются следующие конкурсы:

1 — кроссворд;

2 — напиши другу смс;

3 — интересные факты;

4 — народная мудрость.

Каждый конкурс выполняется на время. Побеждает та команда, которая выполнила наибольшее количество конкурсов за меньшее время, чем ее противники.

Каждый участник победившей команды получает по символическому призу — шоколадная конфета; каждый участник проигравшей команды получает по утешительному призу — карамелька.

## Приложения

### Конкурсы

#### 1. Кроссворд

##### По горизонтали:

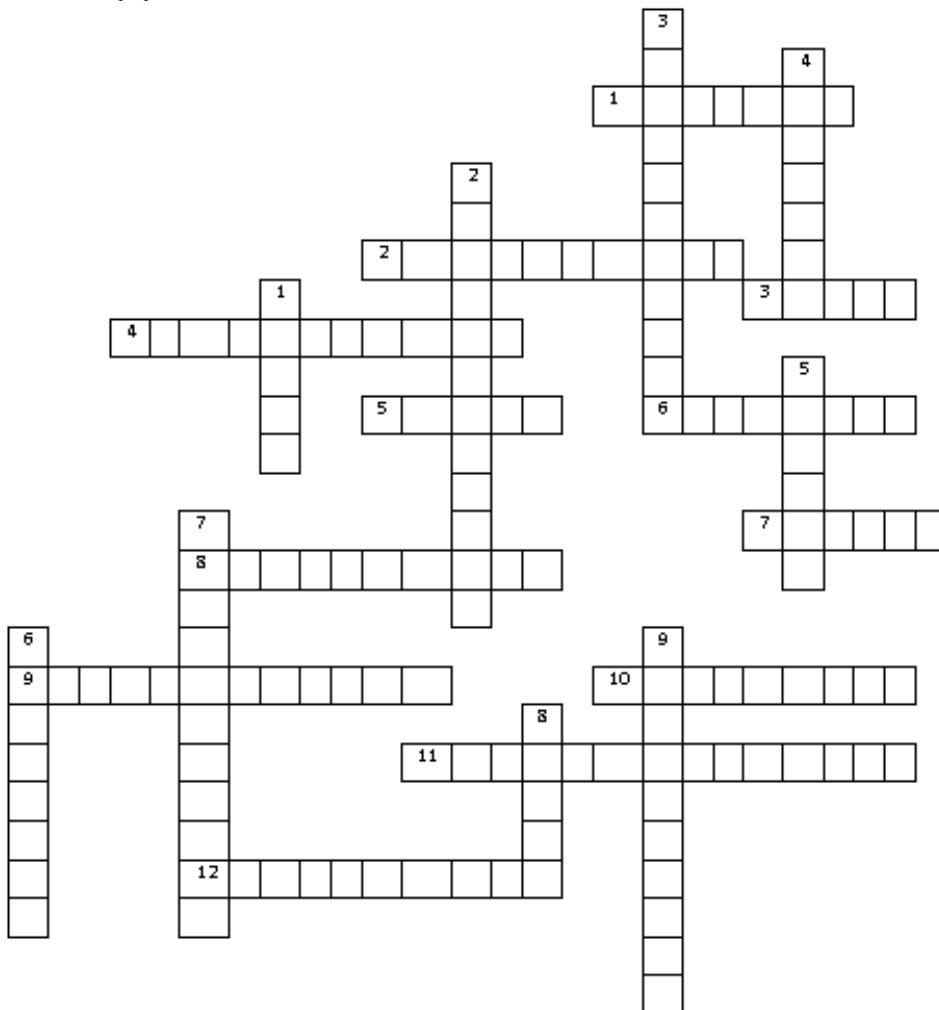
1. Вещество, содержащееся в табаке и вызывающее зависимость.

2. Это тяжелое (по течению и последствиям) заболевание, выражающееся в психической и/или физической зависимости от наркотических веществ, а также в непреодолимом влечении к ним — аддикции.

3. Распорядок жизни, установленный для достижения какой-либо цели.
4. Одна из причин первого употребления каких-либо психоактивных веществ, как правило, в подростковом возрасте.
5. Различные физические упражнения, преимущественно в форме игр и/или состязаний, которые имеют своей целью укрепление организма человека, а также развитие психической бодрости.
6. Состояние, характеризующееся не только отсутствием болезней и/или физических дефектов, но и полным душевным, физическим и социальным благополучием.
7. Чрезмерное употребление алкоголя может привести к ... печени.
8. Чрезмерное употребление алкоголя, приносящее ущерб физическому и психическому здоровью человека.
9. Признаки сильного отравления чем-либо.
10. ...курение — нахождение человека в непосредственной близости с курящим человеком, в результате чего некурящий человек против своей воли вдыхает табачный дым.
11. Вид наркомании, при котором человек употребляет несколько видов наркотических веществ.
12. Многократное повторение упражнений и приемов, направленных на развитие физических способностей и поддержание себя в форме.

**По вертикали:**

1. Курительная смесь из трав, употребление которой приводит к необратимым деструктивным процессам в центральной нервной системе.
2. Форма деятельности, в процессе которой участвующие имеют своей целью превзойти друг друга.
3. С точки зрения этой психологической теории в основе аддиктивного поведения, формирования зависимости лежат внутрличностные конфликты (приобретенные на оральной и/или анальной стадии психосексуального развития) в психосексуальном созревании.
4. Одной из основных составляющих здорового образа жизни является правильное ...
5. Мощное стимулирующее психоактивное средство, которое получают из южноамериканского растения кока.
6. Вид курительного изделия, содержащее никотин и другие вредные вещества.
7. Потребность, характеризующееся бесконтрольным употреблением чего-либо; состояние, при котором человек подчиняется кому-либо или чему-либо.
8. Совокупность правил приема пищи, устанавливаемых и соблюдаемых человеком для здорового функционирования организма.
9. При употреблении любых психоактивных веществ происходит ... нервных клеток.



2. «Напиши другу смс»

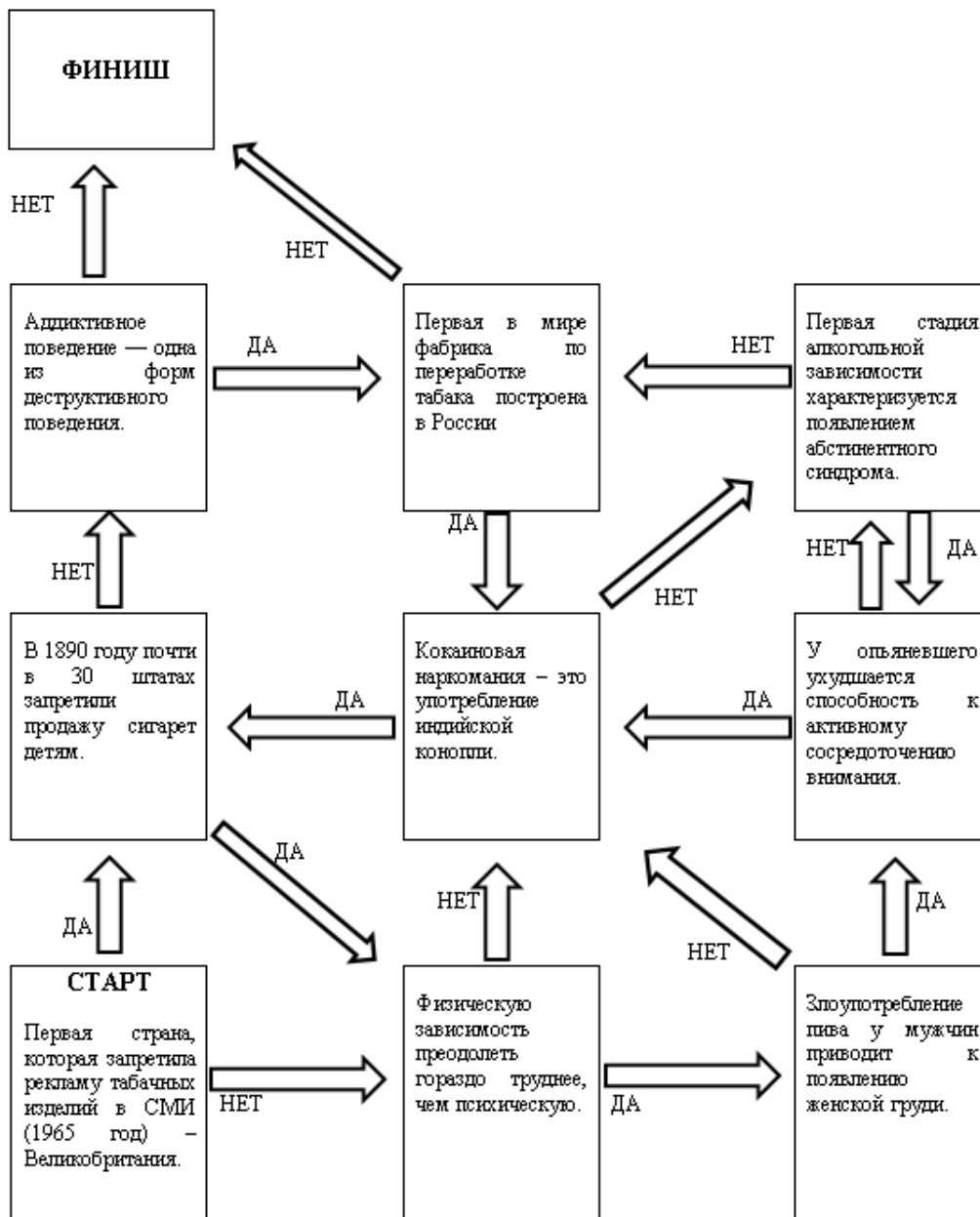
Каждой цифре на телефоне соответствует несколько букв. Угадайте какое сообщение здесь зашифровано.



Для 1-ой команды: 24555549244–635996235644  
 («Вино полюбил — семью разорил»).

Для 2-ой команды: 245556475346–6683675346  
 («Вино приходит — стыд уходит»).

3. «Интересные факты»



#### 4. «Народная мудрость»

К началам пословиц и поговорок подберите их вторые части. Если правильно соедините обе части, то получите еще одну пословицу.

1. Аппетит от большого бежит
2. Вино веселит
3. Был Иван, а стал Болван
4. Хлеб на ноги ставит
5. Что у трезвого на уме
6. Сдружился с сигаретой Пьяница в народе
7. Курит один
8. Река с ручья начинается
9. От кого табаком несет
10. Где опьянение

а вино валит	
умрешь с окурком	БЕ
там и преступление	БЕ
а плоды пожинают все	ХАВ
а все вино виновато	ОЕ
а к здоровому катится	ТАБ
а пьянство с рюмочки	БЕЗ
тот себя совсем не бережет	ДЕЛ
у пьяного на языке	ЗЕЛ
да от вина же и голова болит	АЧН
что сорняк в огороде	УТЕ

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Литература:

1. Ивашиненко, Д. М., Ильин И. В. Наркомании и токсикомании (Современная классификация, подходы к диагностике и лечению): учебное пособие. Тула: Изд-во ТулГУ, 2014. 128 с.
2. Исмуков, Н. Н. Без наркотиков: Программа предупреждения и преодоления наркотической и алкогольной зависимости. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001 — 384 с.
3. Кострикова, М. В., Ефимова Е. В. Профилактическая программа по наркозависимости среди студентов высших учебных заведений Интернет-журнал «Мир Науки» Выпуск 2—2015

## Трудности профессионального самоопределения подростков

Костюнина Елена Александровна, студент;

Агеева Людмила Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент  
Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

*В статье рассмотрена проблема профессиональной ориентации подростков, представлены результаты эмпирического исследования, а также даны рекомендации по оптимизации выбора профессии в современном обществе.*

**Ключевые слова:** профориентация, подростки, выбор профессии, самоопределение.

Подростковый возраст является сложным, переходным возрастом в жизни подростка. Поэтому перед родителями, учащимися и педагогами лежит большая ответственность за будущее подростков и за то чтобы подросток правильно выбрал свой профессиональный жизненный путь.

Для того чтобы определиться с выбором профессии, необходимо соотнести множество различных факторов: свои потребности, самооценку, мечты, интересы, темперамент, способности, состояние здоровья и другие.

Достаточно сложной задачей является выбор профессии. Можно сказать, что любая профессия — является сложным миром, в котором нужна адаптация, годы обучения, приспособление к различным факторам и условиям. Если посмотреть с другой стороны, то прежде чем выбрать какую-либо профессию, надо уже заранее знать, из чего выбирать.

Таким образом, незнание мира существующих профессий является трудностью и важнейшей проблемой

профессионального самоопределения для современных подростков. Подросток должен не просто выбрать профессию, она должна ему нравиться, он должен учитывать потребности в профессии в том регионе, в котором он будет жить.

Профориентация, выполняющая функции профессиональной подготовки предполагает два пути его получения — самообразование или обучение в образовательных учреждениях профессионального образования или успех профессионального образования определяет такой важный психологический момент как готовность (эмоциональная, мотивационная) к приобретению той или иной профессии [1, с. 158].

Рассмотрим понятие профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение — это отношение человека к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии в частности. Профессиональное самоопределение проходит в несколько этапов:

- зарождение профессиональных намерений в соответствии с общественными и со своими личными потребностями;

- целенаправленное профессиональное обучение конкретной деятельности. На этом этапе происходит профессиональное самоопределение личности;

- вхождение в профессию. Это непосредственно знакомство с условиями труда, со служебными обязанностями, вхождение в коллективные отношения;

- реализация профессиональных устремлений. Отношение к труду, уровень мастерства, творческий подход.

Рассмотрим возможные ошибки, совершаемые человеком на выделенных этапах, применительно к проблеме профессионального самоопределения.

1 этап.

- Первая ошибка состоит в том, что подросток в первую очередь ищет учебное учреждение, в котором он бы хотел учиться, а потом уже только начинает выбирать профессию в данном заведении.

- Вторая ошибка состоит в несвоевременности выбора. Это означает, что у подростка не хватает времени на то, чтобы выбрать профессию.

- Третья ошибка состоит в отсутствии у учащегося ощущения необходимости в выборе профессии. Например, у подростка все родственники имеют профессию педагога, данная профессия является традицией в данном семейном коллективе. Естественно, родители заставляют подростка сохранить традицию, несмотря на то, что подросток, может быть, и не хочет пойти в данном направлении.

2 этап.

Огромное значение при выборе профессии играет самооценка подростка. Самооценка лежит в основе уровня притязаний, т.е. уровня трудности тех задач, к осуществлению которых человек считает себя способным.

3 этап.

Одним из основных этапов принятия решения о выборе какой-либо желаемой профессии является сбор необходимой информации о ней. При этом могут возникнуть

ошибки и сложности, на данном этапе, которые обусловлены тремя причинами: личностными характеристиками, ролью семьи и влиянием сверстников.

4 этап.

На этом этапе типичные ошибки могут быть связаны с недостаточным уровнем критичности подростка. Низкий уровень критичности не позволяет в полном объеме выявить и дать объективную характеристику собственного положения.

Выделяют множество факторов, оказывающих влияние на выбор профессии, но мы рассмотрим самые основные:

- личные профессиональные предпочтения — то, что является потребностью подростка;

- позиция родителей. Часто родители побуждают подростка выбрать профессию по своему предпочтению;

- позиция сверстников. Порой подростки выбирают профессию «за компанию», либо по местоположению вуза или предприятия;

- позиция учителей, которые тоже могут повлиять на выбор подростка своим авторитетом;

- способности заложены природой в человеке и их стоит развивать, с тем, чтобы они способствовали наилучшему выбору профессии;

- уровень притязаний. Часто подростки ориентированы на профессии высшей категории, «модные» или высокооплачиваемые, которые не соответствуют ни их внутреннему миру, ни способностям. В итоге происходит разочарование в ней...

- информированность играет важную роль в выборе профессии. Ведь у подростка на виду и на слуху невеликий выбор профессий. Изучение профессиограмм помогает сориентироваться в мире профессий. Таким образом, возрастает и интерес к другим, ранее неизвестным профессиям;

- склонности — это избирательная направленность, побуждающая заниматься определенной деятельностью. В ее основе желание совершенствовать навыки и умения, связанные с этой профессиональной деятельностью.

Профориентация — это комплекс психолого-педагогических мероприятий, направленных на оптимизацию процесса трудоустройства в соответствии с желаниями, склонностями и сформированными способностями, а также с учетом потребностей в специальностях на рынке труда [2, с. 85].

В наше время существует множество различных методик профориентации и широкая практика их применения.

Рассмотрим блок методик, который наиболее часто применяется для помощи подросткам в осуществлении своего профессионального выбора.

Наиболее распространенными психодиагностическими методиками, направленными на оказание помощи в осуществлении профессионального выбора подростков, являются:

1. Дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова (ДДО).

Методика разработана в соответствии с классификацией типов профессий Е. А. Климова (человек-природа, человек-техника, человек-человек, человек-знак, человек-художественный образ). Опросник предлагает выбрать среди 20 пар ответов по одному в каждой паре. Результаты показывают, к какой из сфер у человека проявляется наибольший интерес.

2. «Карта интересов» Голомштока.

Опросник включает 174 вопроса, отражающих направленность интересов в 29 сферах деятельности. Проанализировав его результаты, можно сделать вывод о приоритетной сфере интересов подростка.

3. Методика профессионального самоопределения Дж. Голланда (Тест Голланда).

Направлена на выявление соответствия типа личности и типа профессиональной среды. В методике предложены 43 пары профессий, в каждой из пар подростку предлагается выбрать одну, наиболее предпочитаемую.

4. Матрица выбора профессии.

Подростку предлагается ответить на 2 вопроса:

С кем или с чем вы бы хотели работать? Какой объект труда вас привлекает?

Чем бы вы хотели заниматься? Какой вид деятельности вас привлекает?

А затем анализируется таблица, где на пересечении предпочитаемых, объекта труда и вида деятельности, будут показаны наиболее соответствующие интересам подростка сферы профессиональной деятельности.

5. Психодиагностическая методика «Профассоциации».

Основана на ассоциативном методе. Подростку предлагаются слова-стимулы, в ответ он называет профессию, с которой они у него ассоциируются. После обработки результатов выделяются профессии, интерес к которым наиболее выражен.

6. Опросник профессиональной готовности (ОПГ).

Включает 50 вопросов, по результатам ответов на которые можно диагностировать желание и способность человека заниматься тем или иным видом профессиональной деятельности. Опросник построен на самооценке человеком своих склонностей и возможностей. Все они подходят для профориентирования как подростков, так и взрослых людей.

Выбор профессии является таким знаковым действием, которое может сделать человека счастливым в жизни и успешным в профессиональной деятельности, а может омрачить всю его жизнь, расстроить планы и сделать его несчастным. В идеале два основных фактора определяют выбор профессии — это самосовершенствование и благо другим людям. Именно поэтому к выбору будущей профессии стоит готовиться еще в детстве и юности, занимаясь профориентацией школьников [3, с. 123].

Платон писал: «Люди рождаются не слишком похожими друг на друга, их природа бывает, различна, да и способности к тому или иному делу также. Поэтому

можно сделать все в большом количестве, лучше и легче, если выполнять одну какую-нибудь работу соответственно своим природным задаткам».

Психология выделяет три основных фактора для правильного выбора профессии:

1. Правильная самооценка личности, ваших способностей, интересов, наклонностей, возможностей, желаний и ограничений;

2. Наличие начальных знаний и умений в той области, в которой находится выбираемая профессия;

3. Умение трезво соотнести результаты самооценки со знаниями требований, которые предъявляют те или иные профессии.

Правильная профориентация — один из главных показателей развития человека. Вторым важным моментом профориентации в школе является осведомленность о том, чем занимаются другие люди.

Практика показывает, что наиболее распространены трудностями и ошибками школьников, подростков и молодых людей при профотборе оказываются:

1. Руководство в выборе, основанное на информации из неверных или предвзятых источников информации;

2. Неверный анализ и систематизация получаемой информации о той или иной сфере деятельности;

3. Переоценка или недооценка отдельных индивидуально-психологических характеристик личности, неверная самооценка;

4. Неправильная оценка своих способностей, подмена их моральными качествами;

5. Ошибочное представление о возможностях освоения выбранной профессии;

6. Руководство при профориентации эмоциональной составляющей, давление со стороны авторитетных для подростка и школьника людей;

7. Наличие стереотипов;

8. Неумение вовремя поменять ошибочное решение при получении дополнительной информации;

9. Профориентация школьника на основе симпатии к тем или иным личностным качествам представителя определенной профессии, героизация, подражание перенесения своего личного отношения к человеку на профессию.

10. Различные проблемы поведения и формирования подростков.

11. Невозможность пройти тесты профориентации, проконсультироваться с психологом.

12. Позиция родителей, сверстников, учителей.

В заключение можно сделать вывод, что для детей подросткового возраста на первый план ставится задача правильно выбора профессии. Это сделать не просто, и поэтому на пути профессионального выбора подростка встречаются различные трудности, ошибки, которые нужно преодолевать, изучая мир профессий с более ранних лет и проходя различные тесты на профориентацию.



Литература:

1. Бондарей, В. П. Технология профессионального успеха: Экспериментальный учебник для 10–11 классов естественно-научного профиля/Под ред. С. Н. Чистяковой, А. В. Гапоненко, Л. А. Зингер, П. С. Лернер и др. — М.: Просвещение, 2001. — 506 с.
2. Бендюков, М. А. Что ты должен знать о выборе профессии и поиске работы/Е. И. Горбатого. И. Л. Соломин. — СПб.: Изд-во «Речь», 2000. — 203 с.
3. Возрастная и педагогическая психология/сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. — М., 1999. — 320 с.

## Профессиональное выгорание педагога вуза

Кузьма Татьяна Ивановна, студент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского

*Статья посвящена исследованию особенностям профессионального выгорания учителей в ВУЗе. Она раскрывает особенности самоактуализации, ценностей, смысловых ориентаций и аспектов самоотношения педагогов с разными уровнями выраженности аспектов, фаз и симптомов выгорания.*

**Ключевые статьи:** профессиональное выгорание; стрессоустойчивость; педагоги высшей школы; высшая школа; учреждения высшего образования; вузы.

В процессе любой работы люди испытывают физические и нервно-психические нагрузки. Известно, что работа педагогов ВУЗов связана с большими нагрузками. Речь идёт об обстановке на работе, требующей постоянного внимания и напряжения, большом количестве контактов с разными людьми, необходимости быть всегда в «форме», отсутствии эмоциональной разрядки. Специфика работы педагогов высших учебных заведений требует от них активизации всех физических и душевных сил, а увеличение стажа работы и возраста приводит к накоплению усталости, снижению работоспособности, повышенной утомляемости, эмоциональному выгоранию.

В зарубежной литературе синдром выгорания обозначают термином *burnout* (англ.) — «сгорание», «выгорание», «затухание горения». Впервые этот термин предложил Фроуденбергер (1974) для описания деморализации, разочарования и крайней усталости, которые он наблюдал у работников психиатрических учреждений.

При синдроме «выгорания» снижается уровень самооценки, появляется негативное отношение к своей профессии, сознательное ограничение своих возможностей. Синдром «выгорания» — отрицательно влияет на эффективность профессиональной деятельности педагога и создает серьёзное препятствие для развития в дошкольном учреждении инновационных процессов.

В современной психологической науке всё больше внимания уделяется проблеме профессионального выгорания, рассматриваемого в аспекте деформации личности под влиянием профессиональных стрессов (В. Е. Орёл; Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова). Выгорание разрушительно влияет на педагогов, учащихся и на процесс образования в целом. Феномен активно исследу-

ется в современной психологии, разрабатываются меры профилактики выгорания, широко изучается ценностно-смысловая сфера профессионала в основе совладания с выгоранием.

Результаты исследований психических состояний педагогов позволяют рассматривать состояние выгорания, в отличие от состояний стресса, утомления, как психическое состояние педагогов, которое имеет множество коррелятов среди внутренних личностных особенностей, состояний, качеств). При большом вкладе в развитие выгорания организационных факторов ВУЗа, многие педагоги, работая долгие годы, остаются резистентными к его формированию, удовлетворены профессией, работают с полной отдачей и реализуют свой внутренний потенциал в деятельности.

Синдром выгорания относится к числу феноменов личностной деформации. Выгорание развивается у тех, кто по роду своей деятельности должен много общаться с другими людьми. Установлено, что особенно часто синдром выгорания развивается у специалистов «помогающих» профессий, к которым относятся учителя.

Можно предположить, что синдром эмоционального выгорания, характеризующийся эмоциональной сухостью педагога, расширением сферы экономии эмоций, личностной отстраненностью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся, оказывает достаточно сильное влияние на характер профессионального общения учителя. Данная профессиональная деформация мешает полноценному управлению учебным процессом, оказанию необходимой психологической помощи, становлению профессионального коллектива. Реальная педагогическая практика показывает, что сегодня довольно четко просле-

живается факт потери интереса к студенту как к личности, неприятие его таким, какой он есть, упрощение эмоциональной стороны профессионального общения. Многие педагоги отмечают у себя наличие психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность (тревожность, уныние, подавленность, апатия, разочарование, хроническая усталость).

По мнению И.А. Кураповой система ценностей и смыслов, как регулятор профессионального развития педагога, детерминирует продуктивность педагогической деятельности, является фактором, предотвращающим возникновение деструктивных изменений в эмоциональном состоянии и личности педагога. Факторы, связанные с самоактуализацией (уровень самоактуализации, бытийные ценности, осмысленность жизни), играют важную роль в профилактике профессионального выгорания. У педагогов с разной степенью профессионального выгорания преобладает ориентация на различные ценности и разная степень их согласованности.

Педагогическая деятельность предъявляет особые требования к нейродинамике и, прежде всего, к силе нервной системы уравновешенности нервных процессов. Высокие требования к силе нервной системы обусловлены тем, что педагогу необходимо: обладать большой работоспособностью; выдерживать действия сильных раздражителей и уметь концентрировать свое внимание; быть всегда активным, бодрым, сохранять на протяжении всего рабочего времени высокий общий и эмоциональный тонус; быть способным быстро восстанавливать силы.

Высокие требования к уравновешенности нервных процессов вызваны и тем, что педагог должен: быть сдержанным в ситуациях, стимулирующих интенсивное возбуждение; проявлять терпеливость, собранность; быть выдержанным и спокойным в изменяющихся условиях деятельности; отличаться четкостью дикций, выразительностью изложения мысли, ровностью в динамике чувств и т. п.

Педагог наиболее полно реализует свой внутренний потенциал, обогащая личность за счёт профессии и профессию за счёт личности, если профессиональная деятельность имеет для него смысл; в работе педагог решает «настоящую» проблему. Профессиональная деятельность целостна — не рассыпается на преходящие проблемы. Самоактуализация — не отсутствие проблем, а движение от преходящих или ненастоящих проблем к настоящим проблемам [1].

Конечно, неудовлетворенность работой может быть вызвана низкой оплатой труда, однако, по мнению Д. Гринберга, высокая оплата и хорошие условия труда еще не являются гарантом удовлетворенности работой, поскольку существуют еще и мотивационные факторы. К ним относятся степень сложности заданий, объем работы, которая будет положительно оценена по окончании, и др.

Перегрузки на работе не могут не сказаться и на личной жизни специалистов, а ведь среди педагогов и психологов в образовании подавляющее большинство — женщины. Воспитание собственных детей порой уходит на задний

план, что является причиной формирования чувства вины, собственной некомпетентности в вопросах воспитания, апатии или, напротив, раздражения и агрессии, направленной на себя либо на окружающих.

Таким образом, следствием профессионального выгорания могут стать проблемы в семье, нарушение взаимоотношений с родными и в первую очередь — с детьми. Специалисты Гозилек Э., Бойко В.В. обращают особое внимание на необходимость проведения профилактической работы. Поскольку синдром выгорания зачастую возникает вследствие появления стрессовых состояний, педагогов необходимо обучать навыкам отреагирования негативных эмоций (гнева, раздражения и др.), умения справляться с критикой. Для этого рекомендуется делать специальные упражнения по саморегуляции. По мнению Л.Г. Федоренко, педагогу чтобы не оказывать пагубного влияния на тех, с кем он общается, следует разобраться с собой, со своими эмоциональными проблемами, найти выход из стрессовой ситуации, то есть начать с себя.

Личность педагога представлена пятью основными потенциалами: познавательным, т. е. объемом и качеством информации, которой располагает личность, морально-нравственным, обусловленным приобретенными личностью в процессе социализации нравственно-эстетическими нормами, жизненными целями, убеждениями, устремлениями, творческим, определяемым наличием умений и навыков, способностями к действию, и мерой их реализации в определенной сфере деятельности и общения, коммуникативным, который оценивается степенью общительности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых индивидом с другими людьми и эстетическим, обусловленным уровнем и интенсивностью художественных потребностей личности, а также тем, как она их удовлетворяет.

Хочется отметить, что педагогическая деятельность, будучи социальной по своей природе, зависит от способностей личности, от того, насколько возможны развитие и компенсации профессионально важных свойств. По выражению Б.М. Теплова: «Под способностями определяются индивидуальные психологические особенности, отличающие одного человека от другого. Способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельности. Способность не сводится к тем знаниям, которые уже выработаны у данного человека» [1, с. 6].

Становление профессионализма происходит на основе следующих компонентов формирования индивидуального стиля педагогической деятельности:

— гностического: изучение педагогом объекта своей деятельности (содержания, средств, форм и методов, с помощью которых эта деятельность осуществляется, достоинств и недостатков своей личности и деятельности в целях сознательного ее совершенствования);

— проектировочного: дальние, перспективные цели обучения и воспитания, а также стратегии и способы их достижения;

— конструктивного: особенности конструирования педагогом собственной деятельности и деятельности обучающихся с учетом ближайших целей обучения и воспитания;

— коммуникативного: специфика взаимодействия преподавателя с учащимися, при этом акцент делается на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, т. е. с достижением дидактических целей;

— рефлексивного: умение педагога организовать как деятельность обучающихся, так и свою собственную. [2, с. 10].

Таким образом, деятельность педагога реализуется в постоянной взаимосвязи с педагогическим коллективом, который оказывает существенное воздействие на ее характер, корректирует и в конечном счете, во многом определяет результат труда педагога. Только при наличии рефлексивных пространств, в которых учитель ощущает свою значимость, может открыто говорить о своих достижениях

и проблемах, происходит его становление как профессионала.

В настоящее время является важным признать, что синдром профессионального выгорания не только существует, но что ему подвержено существенное число специалистов, работающих в помогающих профессиях. Это в свою очередь означает, что разработка мер профилактики профессионального выгорания является чрезвычайно важной.

Специалист, страдающий от синдрома выгорания, не способен вести эффективную профессиональную деятельность и поддерживать здоровые межличностные отношения, как в семье, так и в рабочем коллективе. Таким образом, профилактика профессионального выгорания будет вести не только к сохранению психического и физического здоровья специалистов, не только будет увеличивать эффективность их профессиональной деятельности, но и оздоравливать сообщество в целом.

#### Литература:

1. Бабич, О.И. Личностные ресурсы преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов: Автореф. диссерт. канд. психол. наук. Хабаровск, Дальневосточный государственный университет путей сообщения, 2007.
2. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения/Авт.-сост. О.И. Бабич. — Волгоград: Учитель, 2009.
3. Фоминых, Е. В. «Профессиональное выгорание» преподавателей базового вуза, работающих в филиалах северных городов/Е. В. Фоминых, О. М. Чикова // Психология в вузе: Ежеквартальный научно-методический журнал. — 05/2009. — №3: Студент и преподаватель в образовательном пространстве вуза. — с. 37–46.
4. Эффективный учитель/Авт.-сост. О. М. Ольшевская. — Минск: Красико-Принт, 2010.

## Психологическая помощь курсантам в процессе адаптации к условиям обучения в военном вузе

Огородник Светлана Ивановна, преподаватель;  
Устимова Анна Николаевна, магистрант

Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского, Арзамасский филиал

*Статья посвящена обсуждению направлений работы психолога в военном вузе, способствующих эффективной организации процесса адаптации к условиям обучения в вузе. В ней рассматриваются проблемы гендерных отношений в военном вузе и проблемы межличностного взаимодействия курсантов. А также в статье приведен конспект психодиагностических методик, используемых военным психологом.*

**Ключевые слова:** адаптация, военная служба, военный психолог, гендерное общение, курсанты, психодиагностические методики.

Военная служба представляет собой вид человеческой деятельности, обладающей не только высокой социальной значимостью, но выходящей за пределы повседневной жизни, связанной с особыми условиями существования и жизнедеятельности. Она требует от военнослужащих огромного напряжения физических сил, психической устойчивости, постоянного совершенствования морально-боевых качеств.

Военная служба в Вооруженных Силах Российской Федерации состоит в повседневном четком выполнении конкретных военных обязанностей. Это и повседневная боевая подготовка, теоретическая подготовка, физическая нагрузка, несения боевой дежурства, соблюдение военной дисциплины, выполнение иных уставных требований, а также непосредственное участие в боевых действиях, постоянное совершенствование каждым военнослужащим

своего воинского мастерства и т.п. Поэтому особое внимание необходимо уделять адаптации новобранцев и курсантов к новым условиям жизни.

К военнообязанным гражданам, поступающим на военную службу, и подросткам, желающим обучаться в военном вузе, предъявляются повышенные требования к состоянию здоровья, однако мало уделяется внимание морально-психологическим качествам и психической устойчивости личности. В данное время при повышении заработной платы офицерскому составу в Вооруженных Силах Российской Федерации, предоставлении жилья и других льгот, многие подростки имеют желание поступить обучаться в военный вуз и в дальнейшем связать свою жизнь с этим видом профессиональной деятельности.

Подросток, поступивший обучаться в военный ВУЗ, в первую очередь, вынужден отказаться от привычных условий жизни и стереотипов поведения. Это связано с особенностями прохождения военной службы. Например, осуществление принципа единоначалия предполагает осознанное подчинение своей воли и желаний воле другого человека — командира, что в социально-психологическом плане сопровождается ограничением степени личной свободы и активности выбора. Необходимость ограничения степени личной свободы обусловлена и строгой регламентацией военной службы (сюда можно отнести обязанность выполнения распорядка дня и т.п.) [1, с. 34].

К тому же в армии существует наличие мускулиных отношений, что может приводить к определенным психологическим трудностям в процессе адаптации к условиям обучения в военном вузе. Воспитанием мальчика занимается изначально мать, потом воспитатели в детском саду, учителя в школе или в ссузе, то есть, деятельностью по воспитанию и обучению занимаются в большинстве женщины. А если в семье нет отца или его роль в семейном воспитании минимальна, то у мальчика может не быть полноценного мужского общения, и может отсутствовать положительный мужской пример. И только после поступления в военный вуз общение и взаимодействие подростка полярно меняет свою гендерную характеристику. Воспитанием и обучением начинают заниматься мужчины, в основном в приказном порядке, с выполнением строгого регламента устава, инструкций и приказов. Это может привести к психологическим срывам, дискомфорту и даже суицидальным мыслям.

В детском саду, и в школе дети находятся в гетерогенных группах. Поступая же в военный вуз, отношения становятся гомогенными, то есть в группах находятся подростки только мужского пола. Резко начинает ощущаться нехватка в общении с противоположным полом. Все это может спровоцировать побег из казарм и нарушение устава.

Поэтому в военных вузах работают психологи. К основным направлениям деятельности психолога в высшем военном учебном заведении относятся:

1. Организационно-методическая работа — решаются задачи планирования и подготовки различного рода мероприятий, ведения документации, обработки получа-

емой в ходе исследований информации, подготовки и совершенствования, необходимой для проведения мероприятий психологической работы материально-технической базы, подготовки формализованных документов (справки, обзоры, донесения и т.п.) для представления их должностным лицам, инструктирования и обучения других субъектов психологической работы (командиры, актив) практике использования психологических знаний, а также непосредственным действиям при проведении мероприятий психологической работы.

2. Совершенствование профессиональной компетентности — самостоятельное, так и специально организованное в различных формах изучение новейших сведений из различных сфер психологической науки и практики, пополнение и освоение необходимых для выполнения профессиональных обязанностей и дальнейшего профессионального роста знаний, навыков и умений.

3. Психодиагностика представляет собой комплекс мероприятий, проводимых психологом, по выявлению, измерению и оценке индивидуально-психологических особенностей личности курсанта, социально-психологических характеристик деятельности, воинских коллективов в соответствии с имеющимися нормами и критериями, а также факторов, снижающих эффективность служебно-боевой деятельности.

4. Психологическая помощь — система мероприятий, проводимых психологом средствами практической психологии и направленных на предупреждение, смягчение или преодоление различного рода психологических затруднений у курсантов и членов их семей, на решение психологических проблем, возникающих у отдельного человека или группы людей. В зависимости от объекта психологического воздействия выделяются следующие формы оказания психологической помощи: индивидуальная, семейная и групповая [4].

Основными видами психологической помощи являются психотерапия и психокоррекция, психореабилитация, психологическое консультирование, психологическое обучение и просвещение, а также психопрофилактика и психогигиена [2, с. 96].

Психотерапевтические и психокоррекционные мероприятия проводятся психологом, когда уже выявлены отклонения от нормы в поведенческом плане или функционирования психики конкретного курсанта.

Психореабилитационные мероприятия часто проводятся как комплексная программа, направленная на восстановление психики человека, находящейся в состоянии отклонения от нормы, вследствие действия психотравмирующих факторов.

Психологическое консультирование осуществляется психологом по индивидуальному запросу курсантов или сотрудников военного вуза. Данная деятельность помогает снять психологическое напряжение, разрешить личностные проблемы, преодолеть кризисные ситуации, скорректировать неадаптивные способы поведения. Однако психологическое консультирование отличается

от индивидуальной беседы более глубоким психологическим анализом ситуации и наличием психодиагностической составляющей.

Психопрофилактика проводится как обучение курсантов приемам саморегуляции эмоционально-волевых состояний в экстремальных ситуациях и восстановление психофизиологических ресурсов в следствие долгого напряжения. А так же психологом должна проводиться оценка комфортности среды, психологической безопасности образовательной деятельности.

Психолог для адаптации курсантов к условиям обучения в вузе должен проводить социально-психологические тренинги, направленные на развитие профессионально-важных качеств будущего военнослужащего.

Психодиагностическая деятельность осуществляется психологом путем проведения формализованных опросников и проективных методик. У курсантов на первом курсе исследуется память, воображение, мышление, внимание, воля, эмоции, черты характера, реакции и т.д. В своей работе психолог использует следующие диагностические методики: на оценку нервно-психической устойчивости («Прогноз-2-02», «Личностный опросник НПН-А-02», «Адаптивность-02 (МЛО)») на изучение черт личности («Методика коммуникативных и организаторских склонностей», «Личностный опросник 16 ФЛО», «Опросник структуры темперамента (ОСТ)») на выявление межличностных отношений («Социометрическая оценка групповой сплоченности», «Опросник межличностных отношений (ОМО)», «Методика косвенной оценки сплоченности подразделения», «Тест К. Томаса»); на диагностику суицидального риска («Личностная шкала проявлений тревоги (Тейлор)», «Опросник САН», «Опросник депрессивного состояния», «Оценка склонности к суицидным реакциям (СР — 45)», «Анкета оценки суицидального риска»); на оценку готовности к боевому дежурству (службы), гарнизонной и караульной служб («Методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний Зунге», «Опросник депрессивности Бека», «Шкала ситуативной тревожности (СТ)», Интегративный тест тревожности (ИТТ)).

Перечисленные направления работы психолога военного вуза образуют целостную систему, призванную оптимизировать условия жизнедеятельности и обучения курсантов в интересах целей воинской деятельности и способствовать быстрой адаптации курсантов к условиям обучения.

#### Литература:

1. Военная психология и педагогика // Под общей ред. В. Ф. Кулакова. — М.: Изд-во Совершенство, 1998 — с 98 с.
2. Караяни, А. Г., Сыромятников И. В. Введение в профессию военного психолога. — М.: Издательский центр Академия, 2007. — 208 с.
3. Введение в профессию: основы деятельности психолога батальона, полка: учебно-методическое пособие / под ред. Н. И. Резника. — М.: Просвещение, 2004, — 88 с.
4. [http://armyus.ru/index.php?id=708&option=com\\_content&task=view](http://armyus.ru/index.php?id=708&option=com_content&task=view) — военно-информационный портал

На первом курсе обучения курсантов необходимо особенно обратить внимание на взаимоотношения сокурсников. Так как они основное время проводят вместе: совместно проживают, находятся на теоретическом и практическом обучении, выполняют режимные моменты. Поэтому общение должно носить доверительный и позитивный характер. Положительный психологический климат способствует формированию профессиональной идентичности, полноценному овладению профессиональной деятельности, комфортной жизнедеятельности.

В первые же месяцы обучения психолог должен выявить курсантов, склонных к отклоняющемуся (девиантному) поведению, а также лиц с низким уровнем нервно-психической устойчивости и проводить с ними индивидуальную коррекционную работу.

Необходимо уделить особенное внимание взаимоотношениям в группах, так как в военный вуз поступают учиться курсанты из разных семей, с разным воспитанием. Особое преимущество при поступлении в военный вуз имеют дети — сироты. Поэтому психологу обязательно нужно проводить психологические тренинги на сплочение группы и регулярно проводить социометрию. При возникновении конфликтных ситуаций, психолог должен немедленно устранять возникшее напряжение и помочь конфликтующим.

Особенности развития межличностного взаимодействия в группах можно проследить путем наблюдения. При индивидуальном наблюдении предметом обследования являются практические действия (поступки) отдельного человека. При этом выявляются отношение к военной службе, сформированность моральных, индивидуально-психологических и других качеств военнослужащего, имеющих важное значение для успешного прохождения военной службы [3, с. 67].

Психолог так же работает с командованием и профессорско-преподавательским составом: разрабатывает рекомендации по комплектованию учебных групп на первом курсе, подбирает преподавательский состав, следит за участием курсантов в культурно-массовых мероприятиях...

Итак, особое внимание необходимо психологу обратить на особенность и успешность адаптации курсантов-первокурсников к условиям обучения в военном вузе, от которой зависит успех дальнейшей военной службы и наличие профессиональной мотивации.

# Молодой ученый

Научный журнал  
Выходит два раза в месяц

№ 20 (100) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметов И. Г.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.  
Иванова Ю. В.  
Каленский А. В.  
Куташов В. А.  
Лактионов К. С.  
Сараева Н. М.  
Авдеюк О. А.  
Айдаров О. Т.  
Алиева Т. И.  
Ахметова В. В.  
Брезгин В. С.  
Данилов О. Е.  
Дёмин А. В.  
Дядюн К. В.  
Желнова К. В.  
Жуйкова Т. П.  
Жураев Х. О.  
Игнатова М. А.  
Коварда В. В.  
Комогорцев М. Г.  
Котляров А. В.  
Кузьмина В. М.  
Кучерявенко С. А.  
Лескова Е. В.  
Макеева И. А.  
Матроскина Т. В.  
Матусевич М. С.  
Мусаева У. А.  
Насимов М. О.  
Прончев Г. Б.  
Семахин А. М.  
Сенцов А. Э.  
Сенюшкин Н. С.  
Титова Е. И.  
Ткаченко И. Г.  
Фозилов С. Ф.  
Яхина А. С.  
Ячинова С. Н.

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

**Международный редакционный совет:**

Айрян З. Г. (Армения)  
Арошидзе П. Л. (Грузия)  
Агаев З. В. (Россия)  
Бидова Б. Б. (Россия)  
Борисов В. В. (Украина)  
Велковска Г. Ц. (Болгария)  
Гайич Т. (Сербия)  
Данатаров А. (Туркменистан)  
Данилов А. М. (Россия)  
Демидов А. А. (Россия)  
Досманбетова З. Р. (Казахстан)  
Ешиев А. М. (Кыргызстан)  
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)  
Игиснинов Н. С. (Казахстан)  
Кадыров К. Б. (Узбекистан)  
Кайгородов И. Б. (Бразилия)  
Каленский А. В. (Россия)  
Козырева О. А. (Россия)  
Колпак Е. П. (Россия)  
Куташов В. А. (Россия)  
Лю Цзюань (Китай)  
Малес Л. В. (Украина)  
Нагервадзе М. А. (Грузия)  
Прокопьев Н. Я. (Россия)  
Прокофьева М. А. (Казахстан)  
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)  
Ребезов М. Б. (Россия)  
Сорока Ю. Г. (Украина)  
Узаков Г. Н. (Узбекистан)  
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)  
Хоссейни А. (Иран)  
Шарипов А. К. (Казахстан)

**Художник:** Шишков Е. А.

**Верстка:** Бурьянов П. Я.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.  
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

http://www.moluch.ru/

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 26